

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Lucie Horáková

**Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na Přírodovědecké
fakultě Univerzity Karlovy**
Preparatory education of Geography teachers at the Faculty of Science of
Charles University

Diplomová práce
Praha 2017

Vedoucí práce: RNDr. Martin Hanus, PhD.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze 30. 6. 2017

Bc. Lucie Horáková

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem bývalým absolventům a též akademickým pracovníkům, kteří se mnou ochotně vedli rozhovory a přispěli tak ke komplexnímu náhledu na vzdělávání budoucích učitelů na naší alma mater. Děkuji také vedoucímu práce RNDr. Martinu Hanusovi, PhD., který mi svou nesmírnou lidskostí, otevřeností a partnerským přístupem byl velkou oporou a inspirací během výuky i výzkumné činnosti.

Děkuji rodině a blízkým přátelům, kteří mne vytrvale podporovali během vysokoškolského studia, tím spíše pak v jeho poslední fázi. A díky patří také těm pár zásadním učitelům, kteří mne významně formovali a dělali školu místem vzájemného respektu a radosti z poznávání.

Abstrakt

Tato práce se zabývá přípravným vzděláváním učitelů zeměpisu na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a nahlíží na něj z mnoha perspektiv. Podkladem je obsahová analýza studijních plánů, jejichž podobu formou rozhovorů hodnotí bývalí absolventi, dnes již učitelé zeměpisu. K rozhovorům jsou přizváni i zástupci akademické obce, kteří představují současný stav a vize přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Cílem práce je tak komplexním výzkumem otevřít dialog mezi studenty, absolventy a akademickými pracovníky, abychom na závěr charakterizovali současné vzdělávání učitelů zeměpisu a zhodnotili jeho výsledek.

Abstract

This thesis deals with the preparatory education of Geography teachers at the Faculty of Science of Charles University and looks at it from many perspectives. The basis is the content analysis of study plans which are also evaluated through interviews with former graduates, now teachers of Geography. Furthermore, representatives of academic community were interviewed in order to present the current state and vision of preparatory education of Geography teachers at the Faculty of Science of Charles University. The aim of the thesis is to make a comprehensive study of open dialogue between students, graduates and academic staff, in order to characterize the current education of Geography teachers and to evaluate the outcome.

Obsah

Obsah.....	5
Předmluva	6
Úvod a cíle práce	7
1 Evropský systém přenosu a akumulace kreditů	9
1.1 Vysoké školství České republiky v evropském kontextu	9
1.2 Vysvětlení vybraných pojmů ECTS.....	10
2 Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol 2015	17
3 Metodika práce	22
3.1 Postup obsahové analýzy.....	24
3.2 Tvorba a průběh strukturovaných rozhovorů.....	27
4 Obsahové analýzy	32
4.1 Obsahová analýza 2010.....	32
4.2 Obsahová analýza 2016.....	33
4.3 Výsledky a srovnání obsahové analýzy Studijních plánů 2010 a 2016.....	34
4.4 Výsledky obsahové analýzy v jednotlivých složkách učitelské přípravy	36
5 Výsledky strukturovaných rozhovorů	42
6 Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK.....	51
7 Charakteristika přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu	57
Závěr.....	60
Doslov.....	63
Literatura a použité zdroje.....	64
Seznam obrázků.....	66
Seznam tabulek.....	67
Seznam příloh.....	68
Přílohy.....	69

Předmluva

Každý si jistě vybaví ty učitele, kteří v nás ve škole probudili touhu po poznání, podněcovali naši zvědavost, inspirovali nás svými znalostmi a oplývali lidskými kvalitami, které jsme v té době možná ještě dostatečně nedokázali ocenit. Jednou z nich byla i moje učitelka zeměpisu, která více než obligátní otázku „kde?“ kladla své „proč?“. Touha pochopit vztahy nejen mezi lidmi a přírodou a stát se tou, která správnými otázkami dokáže ve třídě podněcovat zvědavost, jež je nám lidem více než vlastní, mne nakonec přivedla na Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy a ke studiu učitelské geografie.

Po třech letech sebezapření jsem však musela školu opustit - frontální přednášky nemající konce, nutnost naučit se velké množství teorie a informací bez možnosti aplikovat je a studium učitelství jako jakési stigma nejen v očích vyučujících, ale i spolužáků „odborníků“. Pár inspirativních učitelů, praktických cvičení, zajímavých diskuzí, dobře položených otázek a živá vzpomínka na hodiny zeměpisu, to vše mi nakonec dodalo sílu k dokončení bakalářského stupně. Ostatní spolužáci zřejmě nebojovali jako já, uměli toto všechno podstupovat s větším klidem – „nadřít se“ a prostě tu zkoušku nějak udělat. Nabyla jsem tak dojmu, že chyba není v systému, ale ve mně, že možná nejsem „studijní typ“ a že nejsem dost houževnatá čelit výzvám vysoké školy. Dva roky mimo akademickou půdu, schopnost pochopit geografické souvislosti životem a prací doma i v zahraničí a touha po titulu jakožto vstupence k profesi učitelky mi nakonec dodaly sílu a motivaci vrátit se.

Magisterské studium mi přineslo mnohem více radosti – aplikace konstruktivismu ve výuce coby největší „aha moment“ vysokoškolského studia, konečně kontakt s živou školou v rámci pedagogických praxí, možnost volby předmětů dle učitelů i struktury, hodnocení nejen za znalosti, ale také dovednosti a pocit většího respektu i ze strany vyučujících. Stále tu byly ty frontální přednášky, ale dílčí výzvy byly jaksi rozředěny přínosnými momenty a pocitem, že se začínám stávat učitelkou. Ano, je jisté, že můj dojem značně ovlivnil onen odpočinek v praxi, ale studijní plán zkrátka mnohem více splňoval má očekávání.

Proč to takto nemohlo být už od začátku? Nezasloužil by stávající systém nějaké změny? Jaká je vize tvůrců přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu? A co vy, nynější učitelé zeměpisu, kteří jste zdárně dokončili toto studium, jak vysokoškolskou přípravu na dnešní povolání hodnotíte?

Pokud jsme nuceni zakončit vysokoškolské studium výzkumem, nechť je něčím smysluplným. Očekáváním badatelky není způsobit revoluci, nýbrž přispět k evoluci - pohlédnout na vzdělávací systém budoucích učitelů zeměpisu v souvislostech, tak jak je to geografovi vlastní, a opustit almu mater s díky za to, že jí v poslední fázi studia umožnila celý proces vysokoškolského vzdělávání reflektovat a vidět jej v širší perspektivě.

Úvod a cíle práce

„Kdybyste byli garanti učitelské přípravy na geografii, co byste změnili v přípravném vzdělávání učitelů zeměpisu?“ – Ptám se závěrem rozhovorů s bývalými absolventy přípravného vzdělávání učitelů na PřF UK.

Tato práce otevírá dialog mezi studenty, absolventy, akademickou obcí a příslušnými úředníky, kteří všichni různou měrou ovlivňují podobu vzdělávání budoucích učitelů, s cílem charakterizovat přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a následně zhodnotit výsledek tohoto procesu v kontextu dnešní školy. Tato charakteristika by měla zachytit současný stav přípravy učitelů tak, jak jej vidí všichni zúčastnění, z ní můžeme poté vycházet při dalších výzkumech či společných diskuzích. Vzniklý přepracovaný profil absolventa pětiletého studia pak bude reagovat na výsledky tohoto výzkumu.

Motorem vzniku této práce je vlastní zkušenost s vysokoškolskou přípravou na povolání učitele na Přírodovědecké fakultě UK, avšak abychom tento vzdělávací systém na závěr charakterizovali a zhodnotili jeho výsledek, je nutné na přípravu budoucích učitelů nahlédnout z mnoha úrovní a perspektiv.

Nejprve tento vzdělávací proces zasadíme do evropského kontextu seznámením s vizemi a kreditovým systémem Evropského vysokoškolského prostoru; jeho zakládajícím členem v roce 1999 bylo i Česko, jehož optiku a principy použijeme i v dalších částech této práce.

Dále představíme koncept přípravného vzdělávání učitelů v naší zemi, jenž je shrnut v dokumentu Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol z roku 2015. Tímto dokumentem čtenáře seznámíme se současnou situací a s problémy přípravného vzdělávání učitelů v Česku a také se čtyřmi definovanými složkami učitelské přípravy, jež se stanou podkladem pro další fáze výzkumu.

Tuto výzkumnou část uvedeme seznámením s metodami a postupem výzkumu, jenž se bude skládat z obsahové analýzy studijních plánů a strukturovaných rozhovorů jak s bývalými absolventy, tak s oslovenými akademickými pracovníky, abychom získali co nejkomplexnější informace.

V současnosti neexistuje jeden unifikovaný studijní plán, jímž by prošli všichni studenti, a tak dle stanovených kritérií vytvoříme konkrétní studijní plány 2010 a 2016, které následně podrobíme obsahové analýze na podkladu požadavků výše zmíněné Rámcové koncepce. Obsahovou analýzou bývalých i současných studijních plánů, respektive srovnáním výsledků těchto analýz zachytíme vývoj přípravného vzdělávání na PřF UK. Studijní plány a výsledky analýzy se pak stanou podkladem pro další fázi kvalitativního výzkumu, pro nějž oslovíme 10 bývalých absolventů, kteří nyní vyučují zeměpis, aby se vyjádřili k přípravnému vzdělávání učitelů na podkladu studijního plánu 2010, jehož obdobou všichni prošli. Zároveň

však budou mít možnost vyjádřit se k vývoji přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu s pomocí studijního plánu současného.

Současné informace o přípravném vzdělávání učitelů není možné dohledat v akreditačních dokumentech ani v jiné odborné literatuře, to znamená, že studenti často nejsou informováni o vizích akademické obce nebo instituce. Proto povedeme rozhovory se dvěma akademickými pracovníky, kteří představí přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu v kontextu oborovém, institucionálním i didaktickém.

Výsledky a výstupy komplexního kvalitativního výzkumu následně zachytíme v závěrečné charakteristice přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu, který bude dále doplněn o přepracovanou verzi aktuálního profilu absolventa, jež nebude jen formálním aktem, nýbrž výsledkem komplexního výzkumu. Na závěr celý průběh výzkumu kriticky zhodnotíme a přineseme náměty k dalšímu výzkumu v této oblasti.

1 Evropský systém přenosu a akumulace kreditů

1.1 Vysoké školství České republiky v evropském kontextu

Česká Republika je součástí Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area, dále jen EHEA), jenž vznikl jako výsledek politické vůle 48 zemí, které za posledních osmnáct let postupně budují prostor s užitím společných nástrojů. Těchto 48 zemí zavádí reformy ve vysokém školství na základě společných klíčových hodnot – svoboda projevu, autonomie institucí, nezávislé studentské spolky, akademická svoboda, volný pohyb studentů a zaměstnanců. Prostřednictvím tohoto procesu země, instituce a zúčastněné strany evropského prostoru nepřetržitě přizpůsobují své systémy vysokoškolského vzdělávání, čímž jsou kompatibilní a posilují mechanismy zajišťování kvality. Pro všechny tyto země je hlavním cílem zvýšit mobilitu pracovníků a studentů a usnadnit zaměstnatelnost.

Podpisem Boloňské deklarace se v roce 1999 Česko stalo jedním ze zakládajících členů Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, jehož hlavními prvky jsou (kromě jiného) třístupňové strukturované studium (bakalářský, magisterský a doktorský stupeň) a kreditový systém ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

Bakalářský titul obvykle vyžaduje splnění 180-240 ECTS kreditů, zatímco magisterský dalších 90-120 ECTS kreditů (přinejmenším však 60 kreditů). 60 ECTS kreditů by mělo odpovídat jednomu akademickému roku „plného“ (full-time) studia. (ehea.info, 2017 [online]); (msmt.cz, 2017 [online])

ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)

ECTS je zaveden jako národní kreditový systém ve většině zemí Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a je čím dál častěji používán i institucemi také v jiných částech světa¹ nebo na základě podobných kritérií úspěšně kooperuje s tamními kreditovými systémy, což hraje roli v narůstajícím globálním rozměru vzdělávání.

V rámci Evropského vysokoškolského vzdělávání ECTS zvyšuje transparentnost a čitelnost vzdělávacích procesů, čímž významně podněcuje změny a procesy modernizace v rámci přechodu k novému paradigmatu vzdělávání zaměřeného na studenta (student – centred education). Takovýto přístup je potom považován za hlavní pilíř Evropského vysokoškolského vzdělávání a je definovaný v příručce ECTS:

¹ECTS inspiroval rozvoj kreditních systémů v jiných regionech, např. jihovýchodní Asii, Latinské Americe a v nedávné době i Africe

Učení, v jehož centru je žák, je proces kvalitativní transformace pro studenty a žáky ve vzdělávacím prostředí, jehož cílem je posílení jejich autonomie a kritických schopností prostřednictvím přístupu založeného na výstupech učení. Tento koncept lze shrnout v následujících bodech:
Upřednostnění aktivního učení před pasivním.
Důraz na kritické a analytické učení a porozumění.
Umocňování zodpovědnosti na straně studenta.
Zvyšování autonomie studenta.
Reflexivní přístup k učebnímu a vyučovacímu procesu jak na straně studenta, tak na straně učitele.

Tab. 1: Zdroj: ECTS User's Guide, 2015, s. 15

ECTS staví studenta do centra vyučovacího procesu definováním *výstupů učení* a *studijní zátěže* při přípravě a realizaci studijního plánu. Navíc je díky kreditovému systému snadnější utvářet a dokumentovat cestu k výstupům učení, což studentům dovoluje větší samostatnost i zodpovědnost. Díky tomuto přístupu založenému na výstupech učení je ECTS nástrojem Evropského vysokoškolského vzdělávání také pro tyto účely:

- Usnadňuje uznávání předešlého učení a zkušeností a motivuje k dokončování a účasti v procesu celoživotního vzdělávání.
- Ustavuje bližší vztah mezi vzdělávacími programy a společenskými požadavky a umocňuje spolupráci mezi všemi zainteresovanými subjekty, trh práce a širší veřejnost nevyjímaje.
- Usnadňuje mobilitu v rámci institucí a zemí, tj. z instituce na instituci, ze země do jiné země a též mezi různými vzdělávacími sektory a prostředími (např. formální a neformální vzdělávání, praxe apod.), a to díky uznávání a přenosu kreditů.

1.2 Vysvětlení vybraných pojmů ECTS²

ECTS kredity

Kredity vyjadřují objem studia na základě definovaných výstupů učení (learning outcomes) a s tím spojené studijní zátěže (workload). Těmto výstupům učení a studijní zátěži odpovídá 60 ECTS kreditů za jeden „plný“ (full-time) akademický rok nebo jeho ekvivalent, jenž se skládá z dílčích vzdělávacích složek (educational component), kterým jsou následně přiděleny příslušné kredity na základě definovaných výstupů učení a studijní zátěže. ECTS kredity jsou obvykle vyjádřeny v celých číslech.

² Volně přeloženo dle ECTS User's Guide, (ECTS User's guide, 2015 [online], s. 10-28)

Výstupy učení (learning outcomes)

Výstupy učení jsou vyjádřením toho, co student zná, čemu rozumí a co je schopen dělat po ukončení učebního procesu. Dosažení tohoto výstupu musí být vyhodnoceno dle jasně stanovených a transparentních kritérií. Výstupy učení jsou připisovány jednotlivým vzdělávacím složkám i celým studijním programům a jsou používány v národních i celoevropských kvalifikačních rámcích k popsání úrovně jednotlivých kvalifikací.

Studijní zátěž (workload)

Studijní zátěž je odhadovaný čas potřebný k nabytí jistých znalostí, dovedností a způsobilostí studenta, aby dosáhl daných výstupů učení (learning outcomes) ukončením učebních aktivit (learning activities), jako jsou přednášky, semináře, projekty, praxe a stáže na poli formálního učení. Této studijní zátěži odpovídá množství 60 kreditů za daný akademický rok a je obvykle ustanovena národními právními předpisy. Toto množství kreditů odpovídá nejčastěji 1500 až 1800 hodinám v jednom akademickém roce, což znamená, že jeden kredit odpovídá zhruba 25 až 30 hodinám studia/práce. Takto je však zachycena průměrná studijní zátěž k dosažení daných výstupů učení, která se může u studentů individuálně lišit.

Rozdělení ECTS kreditů (allocation credits)

Rozdělení ECTS kreditů je proces přidělení příslušného počtu kreditů celým kvalifikacím, studijním programům nebo přímo jednotlivým vzdělávacím složkám dle národní legislativy s odkazem na národní a/nebo Evropský rámec kvalifikací (national/European qualifications frameworks). Kredity jsou přidělovány jednotlivým vzdělávacím složkám (diplomové práce, praxe apod.) umístěním 60 kreditů v každém akademickém roce dle odhadované studijní zátěže k dosažení definovaných výstupů učení v jednotlivých vzdělávacích složkách.

Udělení ECTS kreditů (awarding credits)

Udělení ECTS kreditů je formální akt, kdy je studentům za příslušnou zkoušku nebo jinou vzdělávací složku udělen počet kreditů, který odpovídá dosažení daných výstupů učení. Národní orgány by měly určit, které instituce jsou oprávněny kredity udělovat. Kredity jsou uděleny jednotlivým studentům po ukončení požadovaných učebních aktivit a dosažení daných výstupů učení dle výsledků řádného hodnocení. Pokud studenti dosáhnou daných výstupů učení v jiných formálních či neformálních podmínkách a v odlišném časovém rámci, kredity by měly být uděleny na základě posudku a uznání těchto výstupů učení.

Sbírání ECTS kreditů (accumulation credits)

Sbírání ECTS kreditů je proces akumulace udělených kreditů dosažením daných výstupů učení za jednotlivé vzdělávací složky formálního prostředí i učebních aktivit uskutečněných v neformálním prostředí. Student může sbírat kredity za účelem:

- Získání kvalifikace dle požadavků příslušné instituce.
- Dokumentace osobních úspěchů v rámci celoživotního vzdělávání.

Přenos ECTS kreditů (transfer of credits)

Přenos ECTS kreditů je proces, kdy kredity získané v jednom rámci (program, instituce) jsou uznány v jiném formálním rámci za účelem získání kvalifikace. Ty kredity, které jsou studentovi uděleny v jednom rámci/programu, mohou být přeneseny a následně uznány v jiném rámci/programu nabízeném stejnou nebo jinou institucí. Přenos ECTS kreditů je klíčový pro úspěšnou studentskou mobilitu. Instituce, fakulty a ústavy by měly sjednat dohody, které by automaticky zaručovaly uznání a přenos těchto kreditů.

ECTS dokumenty

Užití ECTS kreditů je usnadňováno a též zkvalitňováno díky podpurným dokumentům - Katalog předmětů, studijní plány, Learning agreement³, výpis zkoušek (transcript of records), potvrzení o stáži (work placement certificate). Systém ECTS tak přispívá k transparentnosti dalších dokumentů, jako je Dodatek k diplomu (Diploma Supplement).

Návrh, realizace a kontrola programů v rámci ECTS

ECTS kredity slouží jako užitečný nástroj k navrhování jednotlivých programů, jehož užití vede k větší transparentnosti a nabízí flexibilní přístup k procesu navrhování a rozvíjení studijních plánů (curriculum).

Z pohledu institucí tvorba studijních programů obsahuje vytváření studijního plánu a jeho vzdělávacích složek a následné přidělení kreditů těmto složkám na základě stanovených výstupů učení, z toho plynoucí studijní zátěže, učební aktivity, vyučovací metody a stanovení kritérií hodnocení. Institucionální kreditový rámec by měl zajišťovat potřeby různých programů a podporovat inter- a multidisciplinární přístup. Používání ECTS v Evropském vysokoškolském vzdělávání vyžaduje jak institucionální kreditový rámec založený na pravidlech dané instituce, tak též znalost tohoto systému všech akademických pracovníků, jež je v některých institucích

³ Neexistuje český ekvivalent, Learning agreement je základním dokumentem studentské mobility

zabezpečována pravidelnými školeními. Shoda na návrhu programu/studijního plánu mezi všemi zainteresovanými totiž umocňuje soudržnost tohoto programu/studijního plánu.

Profil programu

Profil obsahuje charakteristické rysy programu a označuje studijní obor, druh/úroveň studia, zaměření, klíčové výstupy učení očekávané na konci učebního procesu, učební prostředí, hlavní učení (main learning), výuku a způsob hodnocení. Z kvalitního profilu programu by mělo být studentům i dalším zainteresovaným jasné, jaké obecné i specifické kompetence budou během programu rozvíjeny a jak je možné uplatnit je na trhu práce (employability potential). Proto se doporučuje, aby byla podoba profilu konzultována s příslušnými zúčastněnými stranami (např. s akademickými pracovníky, jinými partnery, zaměstnavateli, absolventy, zástupci studentů) a následně srozumitelně a transparentně představena.

Profil by měl být součástí popisu studijního programu v Katalogu předmětů.

Výstupy učení programu

Výstupy učení programu se odvíjí od profilu programu a popisují, co studenti znají, čemu rozumí a co jsou schopni dělat po ukončení učebního procesu.

Formulace výstupů učení

Formulaci výstupů učení by měla být věnována náležitá pozornost a následující seznam shrnuje zásady, které se ukázaly jako nápomocné:

- Výstupy učení by měly adekvátně odrážet kontext, úroveň, zaměření a náplň programu.
- Výstupy učení by si měly vzájemně odpovídat.
- Výstupy učení by měly být snadno pochopitelné a prokazatelné (čeho tedy student opravdu dosáhne na konci učebního procesu).
- Výstupy učení by měly být dosažitelné v rámci daného studijního vytižení, tedy hodinové dotace.
- Výstupy učení by měly být propojeny s příslušnými učebními aktivitami, způsobem a kritérii hodnocení.
- Není jasné stanoven počet výstupů učení v rámci jednoho programu, ale na základě zkušeností se obvykle navrhuje 10 až 12 výstupů učení.

Velmi rozšířený způsob formulace jednotlivých výstupů učení se opírá o tři základní prvky:

- Využívání aktivních sloves k vyjádření toho, co student zná nebo je schopen dělat (např. absolvent dokáže, umí používat, vyvozuje závěry, hodnotí, plánuje).

- Upřesnění, k čemu výstupy odkazují (např. objekt nebo schopnost, dokáže vysvětlit funkci hardwarových součástí, dokáže předložit ručně zpracovaný náčrt obývacího pokoje).
- Upřesnění, jakým způsobem budou odevzdávány výsledky výstupů učení (např. odevzdat přehled nejčastěji používaného materiálu v elektroinženýrství, vyvinout návrh výzkumu s využitím nejnovějších výzkumných metod apod.).

Výstupy učení jednotlivých programů by měly být obsaženy v Katalogu předmětů a v Dodatku k diplomu.

Struktura programu a rozdělení kreditů

Profil programu se skládá z jednotlivých vzdělávacích složek, které jsou dále sestaveny z jednoho nebo více modulů nebo jiných typů jednotek, stáží, praxí, výzkumných projektů, laboratorních prací a jiných relevantních učebních aktivit. Měly by též obsahovat nabídku sociálních a komunitních činností (např. doučování nebo mentorování), které korespondují s výstupy učení programu a jsou oceněny kredity.

Výstupy učení spolu s příslušnými kritérii a strategiemi hodnocení by měly být definovány pro každou vzdělávací složku.

Výstupy učení programu a jeho vzdělávací složky jsou zmapovány a demonstrovány, aby byly vzájemně posíleny. Mnoho institucí používá matice, aby výstupy učení stupně studia odpovídaly výstupům jeho jednotlivých vzdělávacích složek.

Výstupy učení ve vzdělávacích složkách

Zásady pro formulaci výstupů učení vzdělávacích složek jsou stejné jako pro samotné programy.

Nejsou jasně daná pravidla pro počet výstupů učení pro jednotlivé vzdělávací složky. Vždy tak bude záležet na úrovni, charakteru a studijní zátěži dané jednotky. Nicméně dle dosavadních zkušeností se doporučuje počet omezit přibližně na rozmezí 6 - 8 definovaných výstupů učení.

Jakmile jsou stanoveny základní části programu, měla by být navržena celková struktura s přidělenými kredity k jednotlivým vzdělávacím složkám na základě definovaných výstupů učení a studijní zátěže. Akademickému roku v prezenční formě studia potom odpovídá počet 60 kreditů.

Pokud jsou vzdělávací složky seskupeny v nějaké pravidelné formě (např. 5, 10, 15), nazýváme je moduly. V programech tvořených moduly, je v opodstatněných případech možné využít poloviny kreditů (např. v podobě 4 modulů za semestr), ale nejsou dovoleny kredity desetinné. Je užitečné, pokud každá instituce stanoví minimální počet kreditů za jednotlivou vzdělávací složku, což usnadní spolupráci mezi obory i fakultami.

Aby studenti úspěšně plnili daný program a získali kvalifikaci, musí být jasné stanoveny požadavky na plnění, které by mimo jiné měly obsahovat prerekvizity, korekvizity a doporučení. Pravidla plnění by měla být vyjádřena z hlediska počtu kreditů nebo předepsaného množství kreditů pro příslušný úsek studia v rámci studijního oboru (např. minimálním počtem kreditů nutných pro zápis do dalšího ročníku/semestru studia). Také by měla být formulována z hlediska podrobných pravidel, která ustanovují, jaká vzdělávací složka má/musí být plněna v příslušném úseku nebo úrovni studia (povinné předměty, volitelné předměty a prerekvizity).

Samostatný student oficiálního studijního oboru by měl mít možnost využít příslušného poradenského místa, aby získal potřebnou podporu v plnění daných požadavků. Na tomto místě by též mělo být možné uznání splněných předmětů a získaných zkušeností. Flexibilní studijní plán by měl dát studentům možnost volby a také přístup i k jiným způsobům učení a výuky.

Učení, výuka a hodnocení

Instituce vysokého školství musí definovat cíle učení a výuky, dle kterých budou programy realizovány a hodnoceny.

Obecné zásady pro učení, výuku a hodnocení:

- Otevřený dialog a zapojení

Způsob výuky, kde student stojí v centru učení⁴ vyžaduje otevřený dialog a zpětnou vazbu mezi studenty, vyučujícími a příslušnými úředníky. Díky metodám této výuky mohou všichni zúčastnění vyjádřit svá přání a potřeby a následně konstruktivně diskutovat o návrhu a realizaci programu. Zástupci studentů by pak v této diskuzi měli mít stejně významné hlasovací právo.

- Transparentnost a spolehlivost

Studijní program by měl obsahovat spolehlivé, aktualizované a ověřené informace jak o stupních programu, tak o jednotlivých vzdělávacích složkách. Měl by obsahovat přesný popis programu se všemi detaily: struktura, vzdělávací složky, výstupy učení, studijní zátěž, učební/vyučovací přístupy, způsoby hodnocení, kritéria hodnocení a pravidla postupu.

- Konzistence

Za realizaci programu a jeho vzdělávacích složek je odpovědný akademický sbor a ten by také měl zajistit soulad mezi danými výstupy učení, učebními a vyučovacími metodami a samotným hodnocením. Tento vzájemný soulad je tedy základním požadavkem na vzdělávací programy.

⁴ Vycházející z konstruktivistické výuky

- Flexibilita

Flexibilní struktura programu umožňuje volbu a naplnění potřeb studentů, v nabídce by tak měly být volitelné aktivity, které umožňují studentům zvolit si svoji vlastní učební cestu. Aby se tak mohlo vyhovět různým učebním stylům studentů, je důležité, aby byla možná flexibilní organizace studia, výuky (např. tvoření rozvrhu), hodnocení i samostatného studia. Větší svoboda volby studia, výukových materiálů a metod tak otevírá prostor pro studenty s různými profily či potřebami (např. pro lidi pečující o jinou osobu nebo lidé se znevýhodněním). Zavedení digitálních technologií ve vysokém školství má zásadní dopad na podobu studia a vyučovací metody. Systém přidělování kreditů výstupům učení, které jsou zajišťovány novými způsoby (např. technologiemi), tak stojí na stejných principech jako systém přidělování kreditů výstupům učení tradičních vzdělávacích složek.

- Kontrola a rozdělení kreditů

Program je kontrolován, aby se zjistilo, zdali jsou dané výstupy učení a odhadovaná studijní zátěž dosažitelné, realistické a přiměřené. Tato kontrola může být provedena různými metodami, například prostřednictvím dotazníků, skupiny respondentů (focus group), rozhovory nebo kontrolou dosažených výsledků. Ať je použita jakákoliv metoda, zpětná vazba od studentů, zaměstnanců a případně dalších zainteresovaných by měla mít hlavní roli při kontrole a revizi rozdělení kreditů. Údaje o době dokončení a výsledky hodnocení programu a jeho vzdělávacích složek by měly být též použity.

Je důležité informovat studenty a zaměstnance o účelu kontroly a o tom, jakým způsobem bude provedena, aby tak byla zaručena co nejvyšší a kvalitní výpovědní hodnota. Pokud ze sběru dat vyplyne rozpor mezi předpokládanou a opravdovou studijní zátěží (tedy u většiny studentů), která má vést k dosažení daných výstupů učení, je nezbytné revidovat studijní zátěž, počet kreditů, výstupy učení, učební a výukové činnosti i metody. Může tedy dojít i k přeformulování studijních programů a jejich vzdělávacích složek. Revize by měla být provedena co nejdříve tak, aby stávajícím studentům programu nebyly způsobeny problémy při studiu, a zároveň by o těchto změnách měli být informováni všichni, kteří se kontrolního procesu účastnili, aby se tím v dané instituci dále utvářela kultura spolupráce a zpětné vazby.

2 Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol 2015

Již v 90. letech minulého století se vedly diskuze o tématu přípravného vzdělávání učitelů a materiál *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* z roku 2004 se stal jakýmsi stavebním kamenem strukturovaného učitelského vzdělávání. Po deseti letech je tato problematika opět aktuální, protože „*učitelské obory jsou nabízeny velkým množstvím různě profilovaných fakult a potřeba řešit koncepční otázky učitelské otázky vede k promýšlení modelů studia na pedagogických i dalších fakultách*“ (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 1).

Na tuto Koncepci z roku 2004 tak navazuje Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol (dále jen Rámcová koncepce) vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2015 s cílem „*předložit pokud možno konsensuální podobu rámce přípravného vzdělávání učitelů (nikoliv standard) a vytvořit tak předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost. Potřeba sdílené koncepce vychází ze skutečnosti, že učitelství je státem regulovanou profesí, rámcový charakter koncepce přitom zároveň respektuje autonomii fakult připravujících učitele.*“ (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 1). Stanovení rámcové koncepce učitelské přípravy je tak důležitým dokumentem k rozpracování profilu absolventa učitelství, charakteristice kurikula přípravného vzdělávání učitelů jako takového a k celému procesu akreditování učitelských studijních programů/oborů.

Rámcová koncepce je navíc velmi užitečným dokumentem pro pochopení kontextu přípravného vzdělávání vůbec, kde je hned v úvodu rozpracována:

Analýza současného stavu

Učitelé, jejich profese a příprava na ni, jakož i celá oblast jejich působnosti (školství) čelí v posledních letech mnohým výzvám (problém nekvalifikovaných učitelů, nedostatek učitelů s aprobační pro výuku některých předmětů, riziko odchodu kvalifikovaných učitelů z profese, stárnutí učitelských sborů apod.).

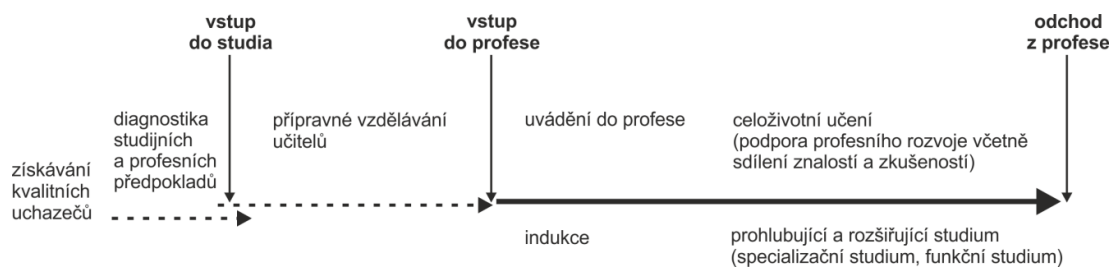
To vše se svým způsobem promítá do přípravného vzdělávání učitelů:

- *Cesty vedoucí k učitelské profesi (kvalifikaci) se rozrůznily – jednotlivé vysoké školy a někdy i fakulty v rámci téže vysoké školy si samy stanovují podobu, pořadí a rozsah základních složek učitelské přípravy.*
- *Výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či oboru na různých fakultách a jejich ověřování závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder (konsensus ohledně standardu učitelské profese se teprve hledá).*
- *Realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu.*

- *Hodinová dotace pro oborově-didaktické disciplíny (či jejich kreditové ohodnocení) je značně rozkolísaná a v mezifakultním srovnání se podstatně liší; podobně je velký rozdíl v pojetí a struktuře vyučovaných předmětů v rámci oborově-didaktické přípravy.*
- *Stále existují modely učitelské přípravy, jejichž absolvent má nedostatečnou praxi na školách, v nichž má po absolvování působit, mnohdy chybí reflexe praxe a snaha o její propojení s teorií.*

a též jsou popsány **Výchozí premisy koncepce**

- *Je třeba respektovat aktuální znění školského zákona a základní teze Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020.*
- *Aby byl učitel základní školy a učitel střední školy plně kvalifikovaný, musí dosáhnout akademického titulu magistr (absolvent bakalářského studia pedagogického asistentství či oboru se zaměřením na vzdělávání není kvalifikovaným učitelem na základní a střední škole).*
- *Základem kvalitního učitelského vzdělávání je akademická kvalita oboru, který je na dané vysoké škole rozvíjen v takové šíři, že zahrnuje rovněž edukační rozměr. Klíčovou úlohu přitom má oborová didaktika – oborové didaktiky se v průběhu uplynulých let rozvinuly do podoby, která opravňuje, aby v učitelských studijních oborech naplňovaly koordinační a integrační funkci.*
- *Existuje více forem vysokoškolské přípravy vedoucích k dosažení plné učitelské kvalifikace, ale každá z nich staví na jiných výchozích předpokladech, na jiném rozložení nároků na studenta během studia, což vede k rozdílnému pořadí získávání kompetencí a pravděpodobně i k rozdílné účinnosti přípravy.*
- *Stávání se a býtí učitelem je kontinuální (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí – přípravné vzdělávání učitelů má být koncipováno s ohledem na etapy, které mu předcházejí a je následují (viz Obrázek 1). S ohledem na charakter procesu stávání se učitelem se jako výhodný jeví průběžný model přípravného vzdělávání (některé fakulty zvažují či realizují i nestrukturované studium učitelství). (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 1-2)*



Obr. 1: Zdroj: akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 2

V tomto dokumentu jsou pak dále popsány Požadavky na kurikulum přípravného vzdělávání učitelů, které jsou rozděleny do tří oblastí:

- požadavky na podobu,
- požadavky na rozsah,
- požadavky na garance a personální zajištění.

V této práci budeme analyzovat studijní plány zejména na základě prvních dvou definovaných oblastí:

Plnění požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání učitelů

Dle výše zmíněného dokumentu mají být rozlišeny a svébytně popsány čtyři základní složky učitelské přípravy (oborová, oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická a reflektované pedagogické praxe), k čemuž jsou poté ještě přičteny předměty spadající do volitelné nabídky jednotlivých vysokých škol a fakult. Tyto jednotlivé složky, respektive předměty spadající do těchto složek pak mají být ohodnoceny příslušnými kredity, jejichž výši a též rozsahem (tedy hodinovou dotací) je fakultou deklarován význam, který je jednotlivým složkám přiřčen. Zařazením předmětů (vzdělávacích složek) nutných k plnění studijního plánu do jednotlivých složek přípravy je tak prvním krokem k analýze studijního plánu.

Rámcová koncepce tak po zahraničním vzoru⁵ definuje čtyři základní složky učitelské přípravy, v jejichž rámci definuje i jejich výstupy učení:

1. Oborová složka

- poznatky a dovednosti z oborů jsou tím, co má být ve výuce na konkrétním typu a stupni školy zprostředkováváno – proto jsou profesně profilující podmínkou učitelského vzdělávání

- výstupem z učení v oborové složce mají být solidní a dobře strukturované znalosti a dovednosti z oboru, které podstatným způsobem přesahují kurikulum vyučovacího předmětu na typu/stupni školy, pro který absolventi získávají aprobaci/kvalifikaci, a současně mají relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky v příslušné oblasti vzdělávání

2. Oborově-didaktická složka

- oborová didaktika je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského vzdělávání a v roli koordinující disciplíny má být těsně provázána s oborovou, pedagogicko-psychologickou a praktickou složkou učitelské přípravy; oborová didaktika má překračovat úzce metodické pojetí a má s oporou v teorii reflektovat výsledky výzkumu v dané oblasti

⁵ např. učitelské standardy KMK v Německu, či koncepce LehrerInnenbildung NEU v Rakousku, (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 3)

- výstupem z učení mají být didaktické znalosti obsahu – ty mají budoucímu učitelu umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům

3. Pedagogicko-psychologická složka

- pedagogické, psychologické a další související disciplíny poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole

- výstupem z učení v pedagogicko-psychologické složce mají být znalosti širších (zejména pedagogických, psychologických, filosofických, historických, sociologických aj.) základů výchovy a vzdělávání, znalosti o obecných výukových a výchovných postupech a jejich specifických podobách, znalosti o aktérech výchovy a vzdělávání, dovednosti a postoje potřebné pro navozování a usměrňování výchovně-vzdělávacích interakcí se všemi účastníky těchto procesů

4. Reflektované pedagogické praxe

- reflektované pedagogické praxe zprostředkovávají kontakt studenta učitelství s edukační realitou ve školách a přispívají k jeho profesní socializaci – důraz je kladen na reflektování praktických zkušeností, a to jak v rámci oborové a oborově-didaktické složky studia, tak v rámci pedagogicko-psychologické složky, praxe jsou koncipovány jako ucelený a gradující systém s důrazem na propojení s teorií a na reflexi a sebereflexi studenta v roli učitele

- výstupem z učení mají být integrované znalosti a dovednosti vyrůstající z teoreticky ukotvené reflexe výuky na odpovídajících typech a stupních škol

Plnění požadavků na rozsah kurikula přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu

Aby mohl být student označen za profesně připraveného učitele a za způsobilého k samostatnému výkonu učitelského povolání, je v Rámcové koncepci stanoven přístup k sestavení kurikula této učitelské přípravy, kde jsou definovány rámcové proporce složek učitelské přípravy jako celku. Tato Rámcová koncepce je tak užitečná nejen při akreditaci a sestavování studijních plánů daného oboru, ale také ke zpětné analýze již existujících studijních plánů. V tabulce tak kromě počtu kreditů a podílu z celkové hodinové dotace jednotlivých složek učitelské přípravy nalezneme i příklady studijních předmětů spadajících do jednotlivých složek.

Označení složky ^a	Podíl z celkové hodinové dotace	Počet kreditů	Studijní předměty (příklady)
oborová ⁹ (1. aprobačního předmětu) oborová (2. aprobačního předmětu)	44–65 %	132–195	Oborové předměty jsou odvozovány od obsahových oblastí oboru – jejich vymezení je v kompetenci vysokých škol a fakult, nicméně má být vedeno respektuem k charakteru učitelské přípravy a ke kurikulu příslušného typu a stupně školy.
oborovědidaktická (1. aprobačního předmětu) oborovědidaktická (2. aprobačního předmětu)	8–15 %	24–45	Oborovědidaktické předměty jsou koncipovány <ul style="list-style-type: none"> • ve vazbě na oborové předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Didaktika českého jazyka, Didaktika literatury, Didaktika slohu ...); • ve vazbě na pedagogicko-psychologické předměty (např. ve studiu Učitelství českého jazyka a literatury: Psycholinguistika ...); • ve vazbě na pedagogické praxe.
pedagogicko-psychologická	8–15 %	24–45	Předměty, resp. tematické oblasti jsou odvozovány od pedagogických a psychologických disciplín relevantních pro učitelství – jedná se např. o: <ul style="list-style-type: none"> • Úvod do studia učitelství • Filosofie výchovy / Obecná pedagogika • Školní pedagogika / Obecná didaktika • Speciální pedagogika • Pedagogická psychologie • Vývojová a sociální psychologie • Pedagogicko-psychologická diagnostika / Pedagogická metodologie
reflektované pedagogické praxe	5–10 %	15–30	Reflektované pedagogické praxe v aprobačních oborech by měly být realizovány ve vazbě na ostatní složky učitelské přípravy a podpořeny předměty typu: <ul style="list-style-type: none"> • Reflektivní seminář / Klinický seminář (s využitím nástrojů, jako jsou např. profesní portfolio, videohospitace, akční výzkum).
bakalářské a diplomové práce a (volitelné) předměty dle potřeb a nabídky vysokých škol a fakult	10–20 %	30–60	Zahrnutí předmětů je plně v kompetenci vysokých škol a fakult. Dle zvyklostí na dané vysoké škole či fakultě mohou být Bc. a Mgr. práce v rámci učitelské přípravy jako celku pojímány různě. Platí však, že by měly být podchyceny formou kreditových dotací, neboť ty odrážejí aktivitu studentů vloženou do přípravy těchto prací. ¹⁰
celkem	100 %	300	

Tab. 2: Rámcové proporce složek učitelské přípravy jako celku (tj. pro 5 let studia – Bc. + NMgr., event. Mgr. Zdroj: akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 4

V dokumentu Rámcové koncepce kromě složek učitelské přípravy nacházíme též dva přístupy ke koncipování těchto složek učitelské přípravy v rámci celého strukturovaného studia:

- Průběžný model - v bakalářském i v navazujícím magisterském studiu je oborová složka funkčně provázána s ostatními složkami učitelské přípravy (oborově-didaktickou, pedagogicko-psychologickou a reflektovanými pedagogickými praxemi), ve strukturovaném i nestrukturovaném studiu je tento model vyhodnocen jako nejlépe vyhovující požadavkům na přípravu učitelů a doporučuje se, aby již na bakalářském stupni bylo studium zaměřeno na učitelství.
- Následný model – v bakalářském studiu se realizuje výhradně oborová složka a teprve na magisterském stupni se realizuje složka oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická a složka reflektovaných pedagogických praxí, tento model vede k redukované podobě učitelské přípravy a nepřispívá ani kontinuitě oborové přípravy.

3 Metodika práce

Výzkumná část této práce je postavena na třech pilířích kvalitativního výzkumu – obsahové analýze studijních plánů (která částečně uplatňuje i kvantitativní přístup), strukturovaných rozhovorech s absolventy přípravného vzdělávání a strukturovaných rozhovorech s vybranými akademickými pracovníky, kteří se významně podílí na utváření podoby vzdělávání učitelů na PŘF UK.

Analýza dokumentů patří dle Hendla (2005) ke standardní aktivitě jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumu. Dokumenty, a tedy i studijní plány, mohou být podrobeny analýze z různých hledisek a v průběhu vyhodnocení dokumentů lze použít i některé z kvantitativních metod obsahové analýzy, kde se můžeme zaměřit na statistickou analýzu získaných četností výskytů jednotlivých obsahových prvků (Hendl, 2005). V případě posuzování studijních plánů dle Rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol z roku 2015 jsme tak přistoupili ke kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu v rámci obsahové analýzy dle stanovených požadavků na podobu a rozsah jednotlivých vzdělávacích složek učitelské přípravy. Obsahové analýze jsme podrobovali studijní plány z let 2010 a 2016, abychom srovnáním mohli zachytit vývoj přípravného vzdělávání. Tyto studijní plány a výsledky obsahové analýzy pak byly podkladem v další fázi výzkumu v podobě rozhovorů s bývalými absolventy a akademickými pracovníky.

Pro rozhovory s bývalými absolventy byla zvolena metoda strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Dle Hendla (2005) se tento typ rozhovorů skládá z řady pečlivě formulovaných otázek, na které respondenti odpovídají, což snižuje pružnost sondování v kontextu situace, ale zároveň se tak redukuje pravděpodobnost, že by se odpovědi respondentů výrazně lišily. Hendl dále uvádí, že základním účelem tohoto typu interview je co nejvíce minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru. Sled otázek tak byl vytvořen na podkladu výsledků obsahové analýzy a byl uzavřen kritickým zhodnocením fakultou definovaným profilem absolventa. Podle Hendla (2005) je výhodou strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami snadnější analýza dat, protože se jednotlivá témata v přepisu rozhovoru lehce lokalizují. Za relativní nevýhodu však Hendl považuje restrikcí na daná témata právě kladením stejně formulované otázky s přehlížením situovanosti rozhovoru. Sled otázek v našem rozhovoru byl sestaven tak, aby též umožňoval co největší prostor ke zhodnocení celého přípravného vzdělávání a předcházelo se tak výše zmíněné restrikcí.

Rozhovory byly nahrávány a technikou následné transkripce byla zvolena metoda shrnujícího protokolu, která při poslechu z magnetofonu provádí jistý způsob shrnutí (Hendl, 2005). Takto vzniklo deset shrnujících protokolů, které však dodržují strukturu rozhovoru a k jednotlivým otázkám je uvedena shrnutá odpověď autentickou řečí respondenta, abychom následně docílili co nejobjektivnějšího shrnutí všech deseti rozhovorů. Hendl doporučuje sjednocení obecnosti podávaných informací, avšak cílem výzkumu bylo od respondentů zjistit také co nejvíce informací, postřehů a cennou zpětnou vazbu. Respondentům s kritičtější nazíráním na vysokoškolské studium tak byl dán potřebný prostor vyjádřit se a informace relevantní pro cíle výzkumu byly do shrnujících protokolů zaneseny individuálně. Pro zajištění

pestrosti rozhovoru respondenti některé odpovědi zanášeli písemně do připravených archů, které jsou přepsány do shrnujících protokolů.

Rozhovory s akademickými pracovníky byly naplánovány ve formě strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami stejně jako u bývalých absolventů, avšak cílem bylo nahlédnout do zákulisí koncepce a vize přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK, což s sebou neslo jistou nepředvídatelnost směru rozhovoru. Ptali jsme se na postavení didaktiky geografie na PřF UK, personální zajištění, možné institucionální či politické problémy, jimž čelí, tvorbu studijních plánů. Tématem byla i samotná Rámcová koncepce a její čtyři složky učitelské přípravy, na jejichž podkladu je tento výzkum postaven a jež jsme podrobili kritickému zhodnocení. S ohledem na relativně malou informovanost o probíhajících změnách v přípravném vzdělávání mezi studenty nás zajímal komentář k tomuto vývoji a současnému dění. Struktura rozhovorů byla sice připravena, avšak směr rozhovorů do velké míry určovali sami akademičtí pracovníci a my jsme reagovali na vše, co mohlo přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu uvést do širších souvislostí. Rozhovory byly nahrávány a následně metodou transkripce zaznamenány do shrnujících protokolů, které na rozdíl od rozhovorů s absolventy mají formu uceleného textu bez struktury otázek, abychom je zachytili co možná nejautentičtěji.

3.1 Postup obsahové analýzy

Vzhledem ke kreditovému systému ECTS⁶ na PřF UK, který umožňuje jistou flexibilitu, není možné analyzovat unifikovaný studijní plán. Pro potřeby obsahové analýzy je tedy nutné pracovat s konkrétním studijním plánem splňujícím všechny požadavky k úspěšnému ukončení přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK. Prvním krokem obsahové analýzy je tak sestavení konkrétního studijního plánu za roky 2010 a 2016, které budou podkladem pro další fázi výzkumu.

Sestavený Studijní plán 2010 a Studijní plán 2016 splňuje podmínky studijního programu se začátkem studia v akademickém roce 2010/2011, tj. dle popisu bakalářského i magisterského stupně tohoto programu v Karolince akademického roku 2010/2011, respektive dle podmínek studijního programu se začátkem studia v akademickém roce 2016/2017, tj. dle popisu bakalářského a magisterského stupně tohoto programu v Karolince 2016/2017. V analýze tak nejsou zachyceny dílčí změny studijních plánů pro každý akademický rok studia zvlášť.

Oba studijní plány jsou tvořeny nejen povinnými předměty, které jsou tímto fakultou označeny za klíčové pro učitelské povolání, ale též povinně volitelnými, případně volitelnými předměty, což dle principů vzdělávání zaměřeného na studenta umožňuje jistou svobodu při sestavování studijního plánu. Při sestavování studijních plánů jsme tak vycházeli z takto stanovené Charakteristiky studenta daného oboru:

- Volí si dvouoborové bakalářské studium *Geografie se zaměřením na vzdělávání*, na které navazuje magisterským dvouoborovým studiem *Učitelství geografie*.
- Má zájem o oba obory, chce se v nich dále vzdělávat, tj. volí předměty víceméně rovnocenně z nabídky obou oborů a též s ohledem na své časové možnosti.
- Povinně volitelné předměty vybírá dle zájmu i náročnosti daných předmětů a volí si je s ohledem na své budoucí povolání (učitel zeměpisu na ZŠ či SŠ), tj. aby měl přehled v rámci širokého spektra až středoškolského zeměpisu a aby dokázal vést hodinu se skupinou žáků ve věku 10-18 let.
- Má průměrné studijní schopnosti, jisté vlohy pro učitelskou profesi a průměrnou motivaci ke studiu.
- Bakalářskou i diplomovou práci píše na téma z oboru Geografie.

Studijní plány sestavené dle stanovené Charakteristiky studenta jsou potom podrobeny obsahové analýze dle požadavků stanovených Rámcovou koncepcí ve dvou oblastech:

⁶ Viz kapitola Evropský systém přenosu a akumulace kreditů

Postup analýzy v oblasti plnění požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání učitelů

V Rámcové koncepci jsou charakterizovány čtyři složky učitelské přípravy a též popsány výstupy učení z těchto složek. Charakteristiky jednotlivých složek a popis výstupů učení z těchto složek jsou však popsány velmi obecně, což značně komplikuje zařazení předmětů do příslušných složek. Dalším přítěžujícím faktorem jsou i stejné nedostatky u jednotlivých předmětů, kde nejsou popsány výstupy učení, které by významně usnadnily proces přiřazování předmětů do jednotlivých složek. Abychom mohli provést analýzu požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání, stanovujeme kritéria pro jednotlivé složky učitelské přípravy⁷:

1. Oborová složka (zeměpis)⁸

- Předměty jsou určeny jak pro studenty neučitelských oborů⁹, tak učitelských oborů
- V anotaci předmětů jsou cíle orientovány zejména na získání strukturovaných znalostí a dovedností v oboru geografie.
- Požadavky ke kontrole studia u jednotlivých předmětů jsou stejné jak pro studenty neučitelských, tak učitelských oborů.

2. Oborově-didaktická složka¹⁰

- Předměty jsou primárně určeny pro učitelské obory – buď jsou takto přímo označeny, nebo je to možné dohledat v anotaci předmětů.
- V anotaci předmětů jsou definovány cíle směřující k rozvoji interdisciplinárního myšlení učitele v rámci geografie, tj. náplň předmětu přispívá k propojování znalostí z oborových předmětů.
- Podoba požadavků ke kontrole studia přispívá k rozvoji didaktických a pedagogických dovedností studentů a rozvíjí didaktické znalosti obsahu .
- Podoba požadavků ke kontrole studia zahrnuje minimálně jednu aktivitu, při které studenti aplikují dané téma ve výuce.

3. Pedagogicko-psychologická složka

- Předměty jsou součástí pedagogicko-psychologického bloku¹¹.

⁷ Konkrétní případy posuzování některých předmětů jsme pro lepší srozumitelnost zařadili do kapitoly Výsledky obsahové analýzy studijních plánů

⁸ Viz kapitola Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol 2015

⁹ Bc. obory Geografie-kartografie/Fyzická geografie a geoinformatika/Sociální geografie a geoinformatika a Mgr. obory Fyzická geografie a geoekologie/Sociální geografie a regionální rozvoj/Regionální a politická geografie/Kartografie a geoinformatika/ Globální migrační a rozvojová studia/ Krajina a společnost (natur.cuni.cz, 2017a [online]); (natur.cuni.cz, 2017b [online])

¹⁰ Viz kapitola Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol 2015

¹¹ Např. Karolinka 2016/2017 (natur.cuni.cz, 2016a [online], s. 309-310, 326).

4. Reflektované pedagogické praxe

- Předměty jsou označeny jako Pedagogické praxe nebo Pedagogická praxe následovně.

Postup analýzy v oblasti plnění požadavků na rozsah kurikula přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu

V úvodní fázi analýzy v této oblasti bylo nutné přepočítat Rámcovou proporcí složek učitelské přípravy jako celku pro dva aprobační obory tak, abychom mohli analyzovat pouze přípravné vzdělávání v oboru zeměpis. Celkový počet kreditů tak byl oproti vzorové *Tabulce 1* z Rámcové koncepce (viz níže) vydělen dvěma, aby tak byl stanoven počet kreditů potřebných pro splnění studijních požadavků pouze v jednom z aprobačních oborů, tedy 150 kreditů, což je přesná polovina z celkových 300 kreditů nutných pro ukončení celé pětileté učitelské přípravy. Společná pedagogicko-psychologická složka v dvouoborovém studiu se tak de facto dělí mezi oba obory a kredity za závěrečné práce se přičítají do složky bakalářských a diplomových prací pouze v jednom z oborů, v tomto případě geografii dle stanovené Charakteristiky studenta plněního daný studijní plán. To mimo jiné způsobuje i navýšení celkového počtu kreditů ve sledovaných studijních plánech¹².

Po rozřazení předmětů daných studijních plánů do příslušných složek učitelské přípravy byly sečteny hodinové dotace a počty kreditů všech předmětů náležících do těchto složek a následně porovnány s doporučenou Rámcovou proporcí (viz Tab. 2).

¹² Celkový počet kreditů Studijního plánu 2010 a 2016 se může lišit také v reakci na změny kreditového ohodnocení jednotlivých předmětů nebo kvůli celkovým změnám ve studijním plánu, což zcela odpovídá pravidlům ECTS.

3.2 Tvorba a průběh strukturovaných rozhovorů

Kvalitativní výzkum metodou strukturovaných rozhovorů jsme provedli na podkladu výsledků první fáze výzkumu v podobě obsahové analýzy studijních plánů a jejich srovnání. V další fázi výzkumu jsme chtěli reagovat na tyto výsledky a fakt, že obsahová analýza přinesla jen formální výsledky, které je však nutné ověřit nebo konzultovat tak, abychom získali co nejobjektivnější náhled na celé přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK.

Pro rozhovory jsme oslovili řadu bývalých absolventů přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK, kteří jsou již učiteli a učitelkami zeměpisu na základních a středních školách, z nichž 10 absolventů se nakonec výzkumu účastnilo. I když podkladem pro rozhovory byl Studijní plán 2010, žádný z absolventů neprošel totožným studijním plánem, ale jeho obdobou. Rozhovor však byl sestaven tak, aby dílčí rozdílnosti v absolvovaném studijním plánu respondentů neměly relevanci pro výpovědní hodnotu a celkový výsledek rozhovorů. Respondenti však splňují takto stanovená kritéria:

- Nastoupili ke studiu v akademickém roce 2008-2011.
- Studovali Geografii v kombinaci s dalším oborem¹³ minimálně na bakalářském stupni¹⁴.
- Absolvovali obdobný studijní plán jako Studijní plán 2010¹⁵.
- Vyučují zeměpis nebo přírodopis na základních a středních školách či gymnáziích.
- Mají za sebou minimálně 1 rok učitelské praxe.

Všichni respondenti byli v úvodu rozhovoru seznámeni s tématem výzkumu, jehož součástí je i cenná zpětná vazba a reflexe přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK samotnými absolventy s učitelskou praxí. Všichni respondenti souhlasili s nahráváním a zároveň byli ujištěni, že nahrávky slouží jen pro potřeby výzkumu, nebudou v plném znění přiloženy k práci a shrnující protokoly budou anonymní. Absolventi se sice měli vyjádřit k systému, tedy přípravnému vzdělávání učitelů na PřF UK, ale zcela přirozeně není možné vyjadřovat se ke vzdělávacímu systému očištěnému od lidského faktoru, tedy samotných vyučujících. Konkrétní jména však ve shrnujících protokolech zaznívají jen v případě, že sami respondenti chtěli, aby jména zazněla, a kdy jsou uvedena v pozitivním kontextu. Cílem výzkumu však nebylo hodnotit jednotlivé vyučující a suplovat hodnocení předmětů a jejich vyučujících, nýbrž vyjádření respondentů k celé pětileté přípravě na učitelské povolání, tedy k samotnému systému a jeho jednotlivým složkám, což bylo dále doplněno o zhodnocení výsledku tohoto procesu pomocí definovaného profilu absolventa. Respondenti tak byli, v případě potřeby, v úvodu nebo v jeho průběhu rozhovoru seznámeni s jistými doporučeními, aby výzkum měl opravdu výpovědní hodnotu ke zhodnocení systému jako takového a dokázal se též oprostít od vrozených schopností a dovedností pro učitelské povolání každého z respondentů:

¹³ Biologie, matematika, tělesná výchova nebo hispanistika.

¹⁴ Na magisterském stupni je možné studovat Učitelství geografie pouze jednooborově.

¹⁵ S výjimkou dvou z respondentů, kteří mají před sebou ještě obhajobu diplomové práce.

- Stávání se učitelem je celoživotní proces a cílem tohoto výzkumu je analyzovat pouze přípravné vzdělávání učitelů.
- Snažte se při rozhovoru rozlišovat systém a lidský faktor.
- V případě analýzy vlastních schopností a dovedností se snažte být kritičtí, tj. rozlišovat mezi tím, co vám v rámci přípravného vzdělávání bylo umožněno rozvíjet a co jste rozvíjeli mimo akademickou půdu.

Rozhovor měl být jakousi retrospektivou, a tak ho otevíráme otázkou na motivaci ke studiu, jež neslouží přímo účelům této práce, nýbrž navození atmosféry návratu ke studiím. Následné otázky víceméně korespondují se složkami učitelské přípravy, tj. od oborové se přes oborově-didaktickou dostáváme k pedagogicko-psychologické a poté k samotným praxím. Pro komplexní pohled se nezabýváme hlouběji ani jednou ze složek, ale větší důraz klademe na oborově-didaktickou přípravu a též ověření hypotézy, že se v přípravném vzdělávání uplatňuje následný model učitelské přípravy. Dále také od absolventů chceme zjistit názor na zlepšení a inovace v celé vysokoškolské přípravě. V rozhovoru se též objevují otázky, které zjišťují názor absolventů na probíhající změny ve studijních plánech a v závěru absolventi hodnotí profil absolventa, jenž byl stanoven fakultou k roku 2010, tj. měl by být profilem právě oslovených absolventů. Pro lepší přehlednost uvádíme sled otázek i s jejich cíli:

1. S jakou motivací ses hlásil na PřF UK a jak se tvoje motivace vyvíjela v průběhu studia (s ohledem na učitelské povolání)?

Motivace studentů ke studiu nebyla tématem rozhovoru, nicméně sloužila k návratu na začátek studia a navození retrospektivní nálady. Dalším cílem byl i jakýsi úvod k míře nabytých znalostí, protože u absolventů se značnou oborovou motivací se dá očekávat, že míra nabytých znalostí jim bude připadat užitečná bez většího ohledu na učitelské povolání.

2. Znalosti oboru jistě podstatným způsobem přesahovaly kurikulum zeměpisu na SŠ, myslíš, že jsou pro tebe tyto nabyté znalosti a dovednosti užitečné ve školní praxi?

Respondenti vyučující na základních školách byli upozorněni, aby odpovídali na základě zkušenosti z pedagogických praxí na středních školách. Cílem bylo zjistit, zdali je dle absolventů vhodně zvolená míra odborných geografických znalostí.

3. Které předměty dle tvého mínění měly relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky?

Cílem této otázky bylo kritické zhodnocení definice oborové složky Rámcové koncepce.

4. Které z povinných předmětů Studijního plánu podle tebe nejsou pro učitelství zeměpisu klíčové a měly by tedy být jako volitelné, nebo přestrukturované pro studenty učitelství?

Cílem bylo jednak identifikovat předměty, které dle nynějších učitelů zeměpisu nejsou klíčové, a zároveň zjistit, zdali jsou respondenti nakloněni přestrukturování oborových

předmětů ve prospěch oborově-didaktické složky a tedy i vzniku oddělených předmětů pro učitele.

5. **Zpět k obsahům předmětů oborové složky (Kartografie, Hydrologie, Sociální geografie...), máš pocit, že bys během studia po absolvování jednotlivých předmětů dokázal zprostředkovat obsah těchto předmětů, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům?**

Cílem této otázky bylo zjistit, zdali je oborová složka dobře provázána se složkou oborově-didaktickou již během jednotlivých předmětů.

6. **Máš pocit, že jsi dokázal zprostředkovat obsah těchto předmětů, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům po ukončení celého studia? Pokud ano, co ti k tomu dopomohlo (jaký předmět/zkušenost)?**

Cílem bylo zjistit, který předmět nebo zkušenost studentům zprostředkoval propojení mezi oborovou a oborově-didaktickou, případně pedagogicko-psychologickou složkou. A jestli k propojení těchto složek vůbec během studia došlo.

7. **Máš pocit, že nabídka předmětů pedagogicko-psychologického bloku byla dostačující a že jsi tedy po pěti letech studia odešel alespoň teoreticky připraven na školní realitu?**

Cílem bylo zjistit kvalitu pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy.

8. **Dnes mají studenti na magisterském stupni bloky povinně volitelných předmětů (viz Studijní plán 2016). Která témata pedagogicko-psychologického bloku považuješ za důležitější než jiná v kontextu dnešní střední školy? Označ pět nejdůležitějších.**

Cílem bylo identifikovat nejzásadnější témata pedagogicko-psychologické přípravy s ohledem na učitelské povolání jak na ZŠ, tak na SŠ. Otázka reagovala na podle našeho názoru ne zrovna šťastně sestavený pedagogicko-psychologický blok na současném magisterském studiu, kdy právě velkou měrou volitelnosti mohou budoucí učitele minout zásadní témata pedagogicko-psychologické přípravy.

9. **Byl podle tebe věnován dostatečný prostor reflexi pedagogických praxí, tj. reflexi tebe v roli učitele?**

Cílem bylo zjistit, zdali pedagogické praxe byly skutečně reflektované a zdali dostaly svojí definici dle Rámcové koncepce. Zároveň se tímto reagovalo na již proběhlé změny ve Studijním plánu 2016, kdy byly zařazeny 2 supervizní pohovory.

10. **Během praxí jsi strávil hodiny nad přípravami a úspěšnost daných hodin byla rozličná. Co by mělo praxím předcházet (pokud to považuješ za nutné), abys byl lépe připraven a usnadnilo ti to práci?**

Tato otázka cílila na nápady respondentů, které by mohly být zohledněny nejen v předmětech Didaktika geografie I/II.

11. Ocenil bys pedagogické praxe již na bakalářském stupni? Proč ano/ne?

Touto otázkou jsme chtěli zjistit názor na nynější podobu pedagogických praxí a taktéž ověřovat následný charakter učitelské přípravy reakcemi, že by na pedagogické praxe nebyli studenti ještě připraveni, protože během bakalářského studia měla pedagogicko-psychologická a didaktická příprava minoritní funkci.

12. Dokážeš identifikovat moment během studií, kdy ses proměnil ze studenta geografie ve studenta přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu?

Touto otázkou jsme si ověřovali, že přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu má i podle absolventů následný charakter.

13. Prosím o vyjádření k inovacím Studijního plánu 2016 – vznik nových předmětů (Fyzická geografie, Socioekonomická geografie apod.), přesun některých odborných předmětů do bloku povinně volitelných.

Tato otázka směřovala ke zhodnocení vývoje a změnám přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu.

14. Jako student dvouoborového studia můžeš srovnat přípravu na učitelské povolání na obou oborech. Kterou přípravu hodnotíš jako lepší z pohledu studia i dnešního výkonu profese učitele? V čem by se sekce geografie mohla případně inspirovat?

Cílem bylo srovnat přípravné vzdělávání na obou oborech a zachytit případné nápady z jiných sekcí či fakult.

15. Kdybys byl garantem učitelské přípravy na geografii, co bys změnil v přípravném vzdělávání učitelů zeměpisu?

Cílem této otevřené otázky bylo shrnutí doporučení a celkový náhled na vzdělávací systém.

16. Profil absolventa – označ části, se kterými by ses po ukončení studia vůbec neztotožnil/neztotožnil? Proč? Na závěr naopak můžeš vyzdvihnout jednu/více kompetenci, kterou jsi studiem opravdu získal.

Cílem bylo zhodnotit výsledek procesu přípravného vzdělávání a identifikovat tak slabé/silné stránky celého procesu co možná nejobektivněji bez ohledu na vlastní schopnosti a dovednosti.

Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/šcole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.(natur.cuni.cz, 2010a [online])

4 Obsahové analýzy

Dle Rámcové koncepce z roku 2015 a definovaných Požadavků na podobu a rozsah kurikula přípravného vzdělávání učitelů byla dle stanoveného postupu¹⁶ vypracována obsahová analýza Studijních plánů 2010 a 2016, jež budou odděleně analyzovány a následně porovnány.

4.1 Obsahová analýza 2010

Všechny předměty¹⁷ oborů Geografie se zaměřením na vzdělávání a Učitelství geografie byly dle stanoveného Postupu analýzy v oblasti plnění požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu rozděleny do jednotlivých složek učitelské přípravy – oborové, oborově-didaktické, pedagogicko-psychologické a složky reflektovaných pedagogických praxí (jež jsou v tabulce svislými sloupci). Rozdělení předmětů do jednotlivých složek demonstruje údaj o hodinové dotaci a kreditovém ohodnocení jednotlivých předmětů v příslušném sloupci složky učitelské přípravy. V tabulce obsahové analýzy jsou zaznamenány všechny předměty, avšak různě jsou vyznačeny ty, které jsou součástí vytvořeného Studijního plánu 2010, tedy všechny povinné předměty spolu se zvolenými povinně volitelnými a volitelnými předměty. Studijní plán je rozdělen na bakalářské a magisterské studium, v jejichž rámci jsou též označeny předměty povinné a volitelné i s celkovým počtem kreditů v těchto blocích (pokud je stanoveno). Po jednotlivých stupních studia je proveden součet hodinové dotace a kreditů za povinné a zvolené předměty ze skupiny předmětů povinně volitelných a volitelných (v tabulce označeno zeleně). Na závěr jsou sečteny hodinové dotace i kredity zvolených předmětů v jednotlivých složkách učitelské přípravy za bakalářské i magisterské studium, čímž získáváme celkový počet kreditů a podíl z celkové hodinové dotace v jednotlivých složkách, jež jsou sledovanými údaji Rámcové proporce (viz Tab. 2)

Tabulka obsahové analýzy je součástí Příloh (viz A1. Obsahová analýza 2010)

Výsledky obsahové analýzy Studijního plánu 2010 jsou přehledně a podrobně představeny a srovnány s výsledky obsahové analýzy Studijního plánu 2016 v kapitole Výsledky obsahové analýzy.

¹⁶ Viz kapitola Postup obsahové analýzy

¹⁷ Dle Karolinka 2010/2011, (natur.cuni.cz, 2010b [online])

4.2 Obsahová analýza 2016

Všechny předměty¹⁸ oborů Geografie se zaměřením na vzdělávání a Učitelství geografie byly dle stanoveného Postupu analýzy v oblasti plnění požadavků na podobu kurikula přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu rozděleny do jednotlivých složek učitelské přípravy – oborové, oborově-didaktické, pedagogicko-psychologické a složky reflektovaných pedagogických praxí (jež jsou v tabulce svislými sloupci). Rozdělení předmětů do jednotlivých složek demonstruje údaj o hodinové dotaci a kreditovém ohodnocení jednotlivých předmětů v příslušném sloupci složky učitelské přípravy. V tabulce obsahové analýzy jsou zaznamenány všechny předměty, avšak růžově jsou vyznačeny ty, které jsou součástí vytvořeného Studijního plánu 2016, tedy všechny povinné předměty spolu se zvolenými povinně volitelnými předměty. Studijní plán je rozdělen na bakalářské a magisterské studium, v jejichž rámci jsou též označeny předměty povinné a volitelné i s celkovým počtem kreditů v těchto blocích (pokud je stanoveno). Po jednotlivých stupních studia je proveden součet hodinové dotace a kreditů za povinné a zvolené předměty ze skupiny předmětů povinně volitelných a volitelných (v tabulce označeno zeleně). Na závěr jsou sečteny hodinové dotace i kredity zvolených předmětů v jednotlivých složkách učitelské přípravy za bakalářské i magisterské studium, čímž získáváme celkový počet kreditů a podíl z celkové hodinové dotace v jednotlivých složkách, jež jsou sledovanými údaji Rámcové proporce (viz Tab. 2)

Tabulka obsahové analýzy je součástí Příloh (viz A2. Obsahová analýza 2016)

Výsledky obsahové analýzy Studijního plánu 2016 jsou přehledně a podrobně představeny a srovnány s výsledky obsahové analýzy Studijního plánu 2010 v následující kapitole.

¹⁸ Dle Karolinka 2016/2017, (natur.cuni.cz, 2016a [online])

4.3 Výsledky a srovnání obsahové analýzy Studijních plánů 2010 a 2016

Po detailní obsahové analýze Studijních plánů 2010 a 2016 jsme dospěli k výsledkům, které jsme následně porovnali s Rámcovou proporcí složek učitelské přípravy, která byla přepočítána pro účely této práce pouze pro jeden aprobační obor¹⁹ a v tabulce Výsledků obsahové analýzy 2010 i 2016 je označena růžově. Dle tabulek pro jednotlivé roky je tak zřejmé, zdali jsou splněny požadavky na rozsah v jednotlivých složkách učitelské přípravy:

Označení složky	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů		Studijní předměty
Oborová	44-65 %	54 %	66-98	91	Např. Latinská Amerika, Kartografie, Geomorfologie, Ekonomická geografie
Oborově-didaktická	8-15 %	12 %	12-23	21	Např. Didaktika geografie I, Globální systémy, Terénní cvičení z geografie (pro učitele)
Pedagogicko-psychologická	8-15 %	9 %	12-23	6	Např. Úvod do psychologie, Pedagogika I, Psychologie I.
Reflektované pedagogické praxe	5-10 %	5 %	8-15	7	Např. Pedagogická praxe náslechová, Pedagogická praxe I., Pedagogická praxe II.
Bakalářské a diplomové práce	10-20 %	20 %	15-30	45	Např. Seminář k diplomové práci pro diplomanty z geografie, Tělesná výchova I., Letní kurz I.
celkem	100%		150		

Tab. 3: Výsledky obsahové analýzy 2010

¹⁹ Viz kapitola Postup obsahové analýzy

Označení složky	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů		Studijní předměty
Oborová	44-65 %	42 %	66-98	82	Např. Latinská Amerika, Kartografie, Geomorfologie, Ekonomická geografie
Oborově- didaktická	8-15 %	23 %	12-23	30	Např. Didaktika geografie I, Globální systémy, Regionální geografie Česka, Terénní cvičení z geografie (pro učitele)
Pedagogicko- psychologická	8-15 %	25 %	12- 23	36	Např. Úvod do psychologie, Pedagogika I, Šikana ve školní třídě, Hlasová rétorika a rétorika
Reflektované pedagogické praxe	5-10 %	3 %	8-15	7	Např. Pedagogická praxe náslechová, Pedagogická praxe I., Pedagogická praxe II.
Bakalářské a diplomové práce	10 – 20 %	7 %	15-30	34	Např. Seminář k diplomové práci pro diplomanty z geografie, Tělesná výchova I. , Letní kurz I.
celkem	100%		150		

Tab. 4: Výsledky obsahové analýzy 2016

4.4 Výsledky obsahové analýzy v jednotlivých složkách učitelské přípravy

Abychom přehledně prezentovali výsledky obsahové analýzy, rozčleníme tuto část dle jednotlivých složek učitelské přípravy, v jejichž rámci budeme popisovat výsledky obsahové analýzy Studijního plánu 2010, ale zároveň zde budeme i reflektovat vývoj přípravného vzdělávání pomocí výsledků analýzy Studijního plánu 2016.

Studijní plán	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů	
2010	44-65 %	54 %	66-98	91
2016		42 %		82

Tab. 5: Oborová složka

Studijní plán 2010 je tvořen z 54 % oborovou složkou a celkově jsou tak studenti za tuto složku ohodnoceni 91 kredity, což je ještě o 12 kreditů více než za všechny ostatní složky dohromady. Z tohoto výsledku je tak patrné, že právě geografii jako oboru se v přípravném vzdělávání učitelů zeměpisu věnuje vůbec nejvíce. V nejnovějších Studijních plánech 2016 se podíl této složky snižuje na 42 % z celkové hodinové dotace a tomu odpovídajících 82 kreditů. Je však nutné podotknout, že Studijní plán 2010 vychází z nižší hodinové dotace a tedy i nižšího celkového počtu získaných kreditů. Pokles významu oborové složky je tak o to významnější a z analýzy vyplývá, že je způsoben například vznikem nových předmětů, které jsou určeny právě studentům učitelského studia (např. Socioekonomická geografie, Obecná regionální geografie, Regionální geografie Česka), které obsahově pokrývají původní oborové předměty (např. Sociální geografie, Geografie ČR), ale dle požadavků na studenty a charakteristiky předmětů by kromě znalosti obsahu měla být též didaktická znalost obsahu daného tématu, tj. tyto předměty se tak dle požadavků na podobu Rámcové koncepce ocitají ve složce oborově-didaktické. Zároveň z analýzy vyplývá, že některé předměty oborové složky změnily postavení ve Studijním plánu 2016, a sice z povinných do povinně volitelných, tj. student musí splnit minimální počet kreditů tohoto bloku, ale nemusí absolvovat například Tematickou kartografii nebo všechny předměty fyzické geografie²⁰, ale pouze některé z nich jako předměty povinně volitelné.

Souhrnně by se tak dalo říci, že ještě v roce 2010 plnila oborová složka klíčovou roli v přípravném vzdělávání učitelů zeměpisu, a to zejména množstvím povinných oborových předmětů, jejichž výstupy však nekladly důraz na didaktické znalosti jejich obsahů. Fakulta tak v průběhu let zavádí několik povinných oborových předmětů pro budoucí učitele, které jsou lépe provázány s ostatními složkami učitelské přípravy a stávají se tak součástí složky oborově-didaktické. Fakulta navíc redukuje počet povinných oborových předmětů ve prospěch větší nabídky předmětů povinně volitelných, což umožňuje studentům nahlédnout hlouběji do témat dle jejich vlastní volby.

²⁰ Geomorfologie, pedogeografie, biogeografie/Metody ve fyzické geografii I. /Meteorologie, klimatologie a hydrologie

Studijní plán	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů	
2010	8-15 %	10 %	12-23	21
2016		23 %		30

Tab. 6: Oborově-didaktická složka

Ve Studijním plánu 2010 je oborově-didaktické složce věnováno 10 % z celkové hodinové dotace se ziskem 21 kreditů, což v obou případech splňuje požadavky na rozsah Rámcové proporce, v roce 2016 ji dokonce převyšuje. V roce 2016 již oborově-didaktická složka nabývá na významu s 22% podílem na celkové hodinové dotaci a tomu odpovídající nárůst počtu kreditů v celkovém počtu 30 kreditů.

Této složce učitelské přípravy věnujeme detailnější rozbor, protože „*oborová didaktika je nezbytným předpokladem kvalitního učitelského vzdělávání*“ a „*výstupem z učení mají být didaktické znalosti obsahu, které mají budoucímu učiteli umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům*“ (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 3). Samotné umístění příslušných předmětů do této složky totiž bylo složitým procesem zohledňujícím zejména požadavky na plnění předmětu a anotaci předmětu.

V této složce učitelské přípravy nacházíme předměty Didaktika geografie I a II, Teorie a praxe geografického vzdělávání a Terénní cvičení z geografie (pro učitele), jejichž výstupy učení jsou řádně popsány a formulovány přesně dle zásad ECTS²¹ (např. „*při plánování úkolů používat revidovanou Bloomovu taxonomii*“, „*aplikovat konstruktivistický model při vlastní výuce*“, „*zvolit relevantní kritéria hodnocení a podle nich posuzovat výkon žáků i vlastní činnosti*“ (natur.cuni.cz, 2014 [online], s. 25). Samotný předmět Didaktika geografie I a II tak zcela očividně plní roli výše zmiňované koordinující disciplíny²² a propojuje ji s ostatními složkami učitelské přípravy v reakci na nejnovější trendy Evropského vysokoškolského vzdělávání.

Do této složky byl zařazen i předmět Globální systémy, jehož výstupy učení nejsou sice formulovány dle zásad ECTS, ale v charakteristice předmětu nacházíme určité didaktické cíle například podobou plnění požadavků „*1 hodina prezentace studentů (předem připravené aktivity - aplikace do výuky na vybrané téma vztahující se k přednášce) + 1 hodina přednáška vyučujícího*“ a též samotným popisem předmětu „*přednáškový cyklus Globální systémy je určen především studentům učitelství geografie. Jeho hlavním cílem je zdůraznit provázanost jednotlivých sociálně geografických a fyzickogeografických složek globálního systému. Důraz bude dále položen na diskusi vybraných procesů formujících povahu globálního uspořádání. Student by měl být po absolvování tohoto cyklu schopen popsat a vysvětlit základní principy těchto procesů a jejich vliv na planetu jako celek, a to jak v obecné rovině, tak na konkrétních příkladech.*“ (natur.cuni.cz, 2016b [online], s. 14).

²¹ Viz kapitola Evropský systém přenosu a akumulace kreditů

²² Viz Oborově-didaktická složka učitelské přípravy, kapitola Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol 2015

V roce 2016 sledujeme měnící se trend oborově-didaktické složky, a sice že původně oborové předměty byly přeformulovány vzhledem k cílům přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu, byť ne za pomoci výstupů učení dle doporučené formulace ECTS. Vznikly tak tři nové povinné předměty v bakalářském stupni studia, konkrétně Socioekonomická geografie, Obecná regionální geografie a Regionální geografie Česka. Socioekonomická geografie pokrývá témata a problémy sociální a ekonomické geografie s relevancí pro specialisty na vzdělávání, Obecná regionální geografie nabízí základy regionální geografie integrující přírodní i sociální složku i s ohledem na průřezová témata RVP - „*ve výuce se klade důraz na pochopení přínosu regionální geografie k prohloubení mezipředmětových vztahů středoškolské geografie s ostatními předměty v rámci vzdělávacích oblastí Člověk a příroda, Člověk a společnost a k rozvoji průřezových témat RVP (Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova)*“ (natur.cuni.cz, 2014 [online], s. 25). Regionální geografie Česka nabízí okruhy odborných předmětů Geografie ČR a Fyzická geografie ČR opět s významným ohledem na učitelskou praxi čili opět integruje přírodní i sociální sféru a i když je vedena formou přednášky, začleňuje např. návrh koncepce vyučovací hodiny apod. Důkazem oborově-didaktického rozměru výše zmíněných předmětů je například i vznik navazujících cvičení k „*získání dovedností při aplikaci teoretických a metodických poznatků a jejich využití při pedagogické praxi*“ (natur.cuni.cz, 2014 [online], s. 23). Dalším důkazem je i změna personálního zajištění, tj. tyto předměty neučí ti stejní akademičtí pracovníci, kteří vyučují tematicky stejně zaměřené předměty pro studenty odborného studia, což může být faktor neméně významný vzhledem k jiným potřebám studentů učitelského směru. Pro studenty učitelského směru je dále zaveden povinný předmět Fyzická geografie, který je „*zaměřen na základní pokrytí okruhu témat a problémů fyzické geografie a geoekologie pro specialisty na vzdělávání*“ a též „*přispívá k rozvoji klíčových kompetencí a environmentálně pojatých průřezových témat definovaných RVP a naplňuje část obsahu vzdělávacího oboru Geologie v RVP G*“ (natur.cuni.cz, 2014 [online], s. 19). Personálně je však zajištěno stejnými akademickými pracovníky, kteří vyučují tematicky stejně zaměřené předměty pro studenty odborného studia. Při pohledu na tematickou a odbornou šíři témat fyzické geografie, která kladou vysoké nároky na pochopení u samotných studentů, se však obáváme, že i vzhledem ke značné hodinové dotaci a tomu odpovídajícímu kreditovému ohodnocení není možné u studentů docílit didaktických znalostí obsahu, „*které mají budoucímu učiteli umožnit zprostředkovat obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům*“ (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 3). Zvláště když oborové předměty z nabídky povinně volitelných jako je Meteorologie a klimatologie, Hydrogeografie a Geomorfologie nemusí dle podmínek student absolvovat jako prerekvizitu k předmětu Fyzická geografie, nebo absolvovat vůbec. Předmět Fyzická geografie jsme tak na základě této analýzy a absence kvalitně formulovaných výstupů učení zařadili do složky oborové.

Studijní plán	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů	
2010	8-15 %	9 %	12-23	6
2016		25 %		36

Tab. 7: Pedagogicko-psychologická složka

V roce 2010 byl pedagogicko-psychologické složce věnován 9% podíl z celkové hodinové dotace, který ještě odpovídá nárokům Rámcové proporce a splňuje tak nároky na rozsah. Studenti však získali za všechny předměty této složky pouhých 6 kreditů, což výrazně neodpovídá doporučenému kreditovému rozmezí s dolní hranicí 12 kreditů. V roce 2016 již sledujeme značné posílení hodinové dotace této složky představující 25 % z celkové hodinové dotace s tím spojené kreditové ohodnocení 36 kreditů, které dokonce převyšuje požadavky na rozsah Rámcové proporce.

Za nárůstem podílu z celkové hodinové dotace stojí změny zejména na magisterském stupni studia zavedením bloků povinně volitelných předmětů s celkově 23 novými předměty pedagogicko-psychologického bloku a s minimálním plněním 2 kreditů v každém z bloků. Studenti tak povinně volí z bohaté nabídky předmětů, které „*poskytují přípravě učitelů základnu pro kompetentní řízení a reflektování výchovných a vzdělávacích procesů ve škole*“ (akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 3). Zároveň tak mají možnost rozšiřovat si znalosti v pedagogicko-psychologické oblasti v rámci volitelných předmětů dle definované Charakteristiky studenta, který si povinně volitelné/volitelné předměty vybírá dle zájmu i náročnosti daných předmětů a volí si je s ohledem na své budoucí povolání, tj. aby měl přehled v rámci širokého spektra středoškolského zeměpisu a aby dokázal pracovat se skupinou žáků ve věku 14–18 let.

Je však nutné zdůvodnit šestinásobný nárůst celkového počtu kreditů, který nebyl způsoben jen zavedením nových předmětů. Dalším důvodem totiž bylo kreditové navýšení u předmětů bakalářského stupně, konkrétně Pedagogika I a Psychologie pro učitele I, o jeden kredit u každého z předmětů. Stejně tak došlo k významnému nárůstu kreditového ohodnocení předmětů Pedagogika II. a Psychologie pro učitele II. na stupni magisterském, a to o čtyři kredity u každého z předmětů. Tyto změny kreditového ohodnocení jsou v rámci ECTS jistě možné, pokud ze sběru dat vyplyne rozpor mezi předpokládaným a opravdovým studijním vytížením (tedy u většiny studentů), které má vést k dosažení daných výstupů učení. V tomto případě se však ve výše zmíněných předmětech nezměnily ani výstupy učení, metody či studijní vytížení, což popírá samotnou logiku ECTS.

Celkový nárůst o 30 kreditů v pedagogicko-psychologické složce je tak dvojího charakteru – reálné rozšíření nabídky předmětů a též změny ohodnocení stejných předmětů z obsahové analýzy nevyplyvajících důvodů.

Studijní plán	Podíl z celkové hodinové dotace		Počet kreditů	
2010	5-10 %	5 %	8-15	7
2016		3 %		7

Tab. 8: Reflektované pedagogické praxe

V roce 2010 tato vzdělávací složka splňovala požadavky na rozsah s 5% podílem z celkové hodinové dotace a získaných 7 kreditů, které jsou těsně pod spodní hranicí Rámcové proporce. V roce 2016 pedagogické praxe představovaly 3% z celkové hodinové dotace se stejným počtem kreditů. Mohlo by se tedy zdát, že změny k roku 2016 oslabily tuto složku, avšak všechny pedagogické praxe zůstaly v nezměněné formě jak z pohledu hodinové dotace, tak kreditů. V roce 2016 se však navýšil celkový počet kreditů Studijního plánu, a tak logicky klesl i procentuální podíl této složky.

Dle analýzy se v učitelských oborech geografie z pohledu pedagogických praxí aplikuje následný model učitelské přípravy, protože na bakalářském stupni studia musí student absolvovat pouze předmět Pedagogická praxe náslechová ve formě hospitací. Teprve na magisterském stupni studia probíhají předměty Pedagogická praxe I. a Pedagogická praxe II. Určitý vývoj však lze zaznamenat v plnění požadavků na podobu, protože zatímco v roce 2010 jsou požadavky na plnění předmětu úspěšné absolvování pedagogické praxe a odevzdání osmi vypracovaných příprav na hodinu spolu s dalšími dokumenty, v roce 2016 se kromě výše zmíněných požadavků klade větší důraz na samotnou reflexi praktických zkušeností, kdy se v požadavcích předmětu objevuje i „*absolvování 2 supervizních pohovorů (jeden v průběhu praxe a jeden po praxích) podle možnosti katedry a zpracování celkové reflexe na pedagogickou praxi (včetně přínosu praxe, problémů během praxe), rozsah 1 A4*“ (natur.cuni.cz, 2016b [online], s. 27).

Dle výsledků analýzy bychom minulý systém přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu hodnotili jako následný, protože na bakalářském stupni se studenti setkávají pouze s 8 předměty ze složek oborově-didaktické, pedagogicko-psychologické či samotné pedagogické praxe (konkrétně Úvod do pedagogiky, Úvod do psychologie, Pedagogika I, Psychologie I, Terénní cvičení z geografie pro učitele, Teorie a praxe geografického vzdělávání, Metody v sociální geografii pro učitele, Pedagogická praxe náslechová). Oproti tomu absolvují minimálně 17 předmětů ze složky oborové, což je podpořeno i značně vyšším kreditovým ohodnocením za předměty spadající do této složky. Magisterské studium je dle výsledků analýzy více zaměřeno na potřeby budoucího povolání učitele poměrem 7 předmětů z oborové složky a 7 předmětů celkově z ostatních složek, včetně samotných pedagogických praxí. Navíc teprve na magisterském stupni se objevují předměty Didaktika geografie I a II.

I v tomto případě však zaznamenáváme posun ve Studijních plánech 2016, kde se studenti na bakalářském stupni setkávají s již 10 předměty mimo oborovou složku se ziskem 14 kreditů oproti roku 2010. Oborová složka však stále hraje prim s celkovým počtem 14 předmětů. Na magisterském stupni se setkáváme se 7 předměty oborové složky a dokonce 15 předměty ze složek oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická a pedagogických praxí.

Navíc je studentům nově nabídnuta pestrá nabídka předmětů pedagogicko-psychologické způsobilosti v podobě povinně volitelných předmětů. Na magisterském stupni se tedy dá hovořit o značném nárůstu významu neoborových složek učitelské přípravy tj. přechodu od následného modelu učitelské přípravy k modelu průběžnému.

Shrnutí zásadních výstupů obsahové analýzy studijních plánů 2010, 2016 a jejich srovnání:

Oborově-didaktická složka nabývá na významu, což je pozitivním trendem v rámci kvalitní přípravy budoucích učitelů zeměpisu.
Reflektované pedagogické praxe stále neodpovídají Požadavkům na rozsah, tj. ani hodinovou dotací, ani kreditovým ohodnocením.
Přípravné vzdělávání učitelů se v současnosti transformuje z modelu následné učitelské přípravy v model průběžný.
Vzhledem k nedostatečně formulovaným výstupům učení jak v definicích složek učitelské přípravy v Rámcové koncepci, tak u jednotlivých předmětů studijního plánu můžeme všechny výsledky této obsahové analýzy považovat de facto za formální, tj. splněním definovaných požadavků můžeme opravdu jen „vytvořit předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost“ (akreditacni.komise.cz, 2015 [online]).

Tab. 9: Výstupy obsahové analýzy studijních plánů 2010 a 2016 a jejich srovnání

5 Výsledky strukturovaných rozhovorů

Zásadní výstupy první fáze výzkumu v podobě obsahové analýzy studijních plánů, které jsou definovány v předešlé kapitole, se staly podkladem pro tvorbu strukturovaných rozhovorů a reagují na ně. Výsledky jednotlivých rozhovorů jsou zapsány do shrnujících protokolů (viz Příloha), které sloužily jako podklad pro shrnující protokol celkový u každé z otázek:

1. S jakou motivací jste se hlásili na PřF UK a jak se vaše motivace vyvíjela v průběhu studia (s ohledem na učitelské povolání)?

K této otázce se absolventi vyjadřovali poměrně různorodě, nicméně nejčastější motivací byl zájem o zeměpis či druhý obor již na střední škole, který přerostl až v zájem o studium těchto oborů na vysoké škole. V kombinaci s biologií studenti často mluví o výraznějším zájmu právě o biologii a zeměpisu jako vhodnému doplňku. Pro některé studenty bylo učitelské studium naopak vítanou cestou, jak zkombinovat dva oblíbené obory a možnost pedagogické způsobilosti byla postavena spíše na předpokladu, že práce s dětmi je vždycky bavila, takže profesní dráha učitele pro ně při nástupu ke studiu byla přípustnou variantou. Pouze v jednom případě respondent popisuje svůj sen stát se učitelem jakožto hlavní motivaci bez většího ohledu na obory.

2. Znalosti oboru podstatným způsobem přesahovaly kurikulum zeměpisu na SŠ, myslíte si, že jsou pro vás teď tyto nabyté znalosti a dovednosti užitečné ve školní praxi?

Většina absolventů kvitovala míru nabytých znalostí vzhledem ke středoškolské praxi, kdy čelí nejen zvědavým dotazům studentů, ale například vedou projekty či ročníkové práce, což vyžaduje kvalitní znalosti z oboru. Dalším argumentem byla též schopnost přemýšlet nad jednotlivými tématy v souvislostech a vůbec nad nimi dokázat přemýšlet. Také zaznívalo, že aby učitel opravdu mohl chápat a vysvětlovat geografii v širších souvislostech, musí mít mnohem lepší znalosti než středoškolský student. Jedna z respondentek tak například uvádí: „*Ano, myslím si, že všechno je důležité. Myslím si, že učitel prostě musí mít více znalostí než maturant, že se bez toho prostě neobejdeš.*“ Jedna z respondentek například uvedla srovnání se studiem oboru biologie, kde byly oborové předměty přímo pro učitele: „*Pro mě bylo na zeměpise skvělé, že jsme těmi přednáškami s odborníky dostávali stejné penzum znalostí, takže jsme měla maximum informací.*“ Část respondentů si však také myslí, že požadovaných znalostí bylo zkrátka zbytečně moc s ohledem na potřeby výuky. Jeden z respondentů tak například uvádí: „*Pro základní školu je to příliš. Pro gymnázium, kde třeba bude nějaký volitelný odborný seminář (pedologie apod.), možná, ale stejně si myslím, že je těch znalostí až přespříliš.*“

3. Které předměty dle vašeho mínění měly relevanci pro koncipování, plánování, realizaci a hodnocení výuky?

Mnoho respondentů váhalo nad tím, co je vlastně míněno touto definicí, nicméně uvedli, že jediným způsobem, jak jednotlivé oborové předměty přispěly k realizaci výuky, byla zkrátka skutečnost, že dostali jisté penzum informací, ze kterého potom mohli vybírat, co budou učit. Zazněl i jiný názor od jednoho z respondentů: *„Pokud považujeme za relevantní i to, že jsme mohli vidět, jak se to nemá dělat, tak ano. Například v některých předmětech vůbec nebyly jasné dány požadavky ke zkoušce, neměli jsme k dispozici materiály, výuka nebyla jasné ukotvená, učitelé nebyli dobře připravení... Jiné předměty třeba byly dobře strukturované, takže to jsem si naopak odnesl jako dobrý příklad učení.“* Zvláště relevance pro hodnocení byla dle respondentů naprosto nulová.

4. Které z povinných předmětů Studijního plánu podle vás nejsou pro učitelství zeměpisu klíčové a měly by tedy být jako volitelné, nebo přestrukturované pro studenty učitelství?

Škála nápadů vyřazení některých předmětů byla poměrně pestrá. Zaznívala Tělesná výchova, která podle některých respondentů není klíčová, slovy jedné z respondentek: *„A taky třeba tělocvik, proč je to pořád na PřF UK povinné? Nevím, z jakého důvodu se na to klade takový důraz.“* Zaznívala též Statistika nebo Geoinformatika, kterou ve výuce učitelé nevyužijí. Nejčastějším námětem k vyřazení pak byla Teoretická geografie. Nicméně výpovědi asi nejlépe shrnuje jedna z respondentek: *„Celkově prostě všechny předměty jsou určitě užitečné, ale kdyby byly jinak vedené a taky pro potřeby výuky.“* Jeden z respondentů tak například na otázku reaguje takto: *„Určitě by se měla přetvořit Matematická geografie, ta byla dost těžká pro vysokoškoláky, natož tak abych já z toho pak mohl čerpat do výuky zeměpisu... Spousta předmětů regionální fyzické geografie je jenom přehled hor a vrcholů, ale nikdo mi tam neukázal, jak to zajímavě učit, abychom právě neučili jenom encyklopedické znalosti.“*

5. Zpět k obsahům předmětů oborové složky (Kartografie, Hydrologie, Sociální geografie...), máte pocit, že byste během studia po absolvování jednotlivých předmětů dokázali zprostředkovat obsah těchto předmětů, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům?

U této otázky zavládl nesouhlas téměř jednohlasný, a sice že přímo po absolvování jednotlivých předmětů by tehdy ještě studenti nebyli schopní zprostředkovat obsah těchto předmětů. Zaznívalo pak také, že by si museli vzít na pomoc středoškolské materiály k maturitě. Jeden z respondentů by postrádal klíč, jak vybrat učivo, či jaké metody zvolit a reaguje takto: *„Po absolvování předmětu bych byl encyklopedie, ale nedokázal bych to didakticky pojmut.“*

6. Máte pocit, že jste dokázali zprostředkovat obsah těchto předmětů, aby byl korektní z hlediska oboru a současně přístupný žákům po ukončení celého studia? Pokud ano, co vám k tomu dopomohlo (jaký předmět/zkušenost)?

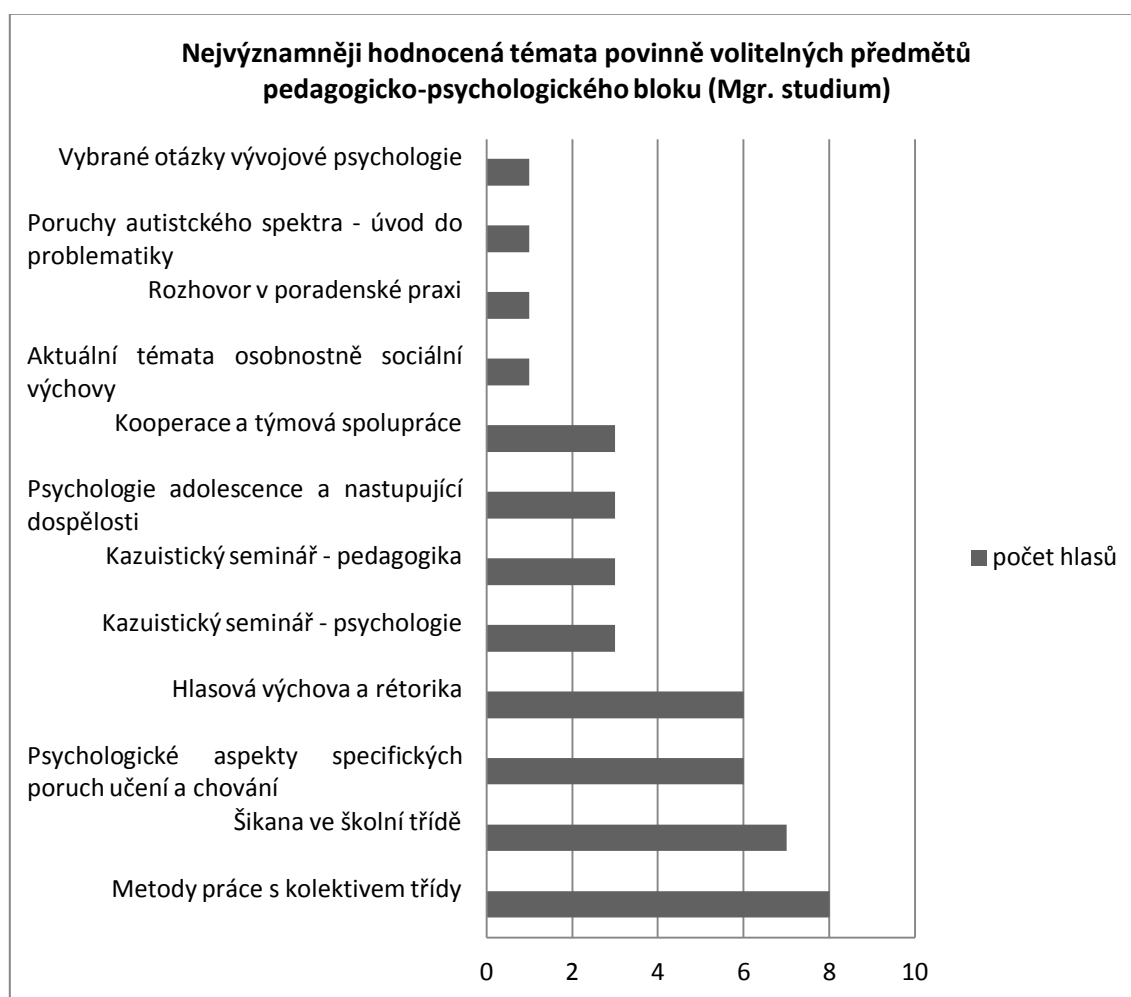
Mnoho respondentů cítí stále velké rezervy v této oblasti (což zaznívá i v jiných částech rozhovorů), a to zejména metodicky. Nicméně většina se shoduje na tom, že důležité pro ně byly Didaktika geografie I a II, které konečně nabídly jisté metody a zejména pak mikrovučování, kdy si mohli opravdu vyzkoušet prakticky učit a zároveň se nechat inspirovat od ostatních studentů. Přesto by však respondenti ocenili více příležitostí a času zkoušet si metody výuky prakticky. Jeden z bývalých studentů se tak nahlas zamýšlí nad koncepcí předmětu Didaktiky geografie: „*V didaktice mi chybělo nějaké celkové pojetí, jak vlastně naplánovat celý ten předmět. Bavili jsme se hodně o dílčích tématech, ale ne o celém tom systému, abych pak propojil regionálku, fyzickou a sociální geografii.*“ Velké části respondentů pomohly až samotné pedagogické praxe, jedna z respondentek tak například kriticky uvádí: „*I v tuhle chvíli po 2 letech praxe si netroufám říct, že umím učit, je to nějaký dlouhodobý proces, ale určitě mi pomohly hodně pedagogické praxe, kdy jsme se konečně po 3 letech teorie dostali k praxi a vůbec zakusili, co to učitelské povolání všechno obnáší.*“ Další část respondentů si navíc myslí, že schopnost učit přichází opravdu až s učitelskou praxí ve škole, a protože část z nich začala učit již během studií, mají pocit, že to je tou stěžejní zkušeností, která jim dopomohla zprostředkovat obsah geografie.

7. Máte pocit, že nabídka předmětů pedagogicko-psychologického bloku byla dostačující a že jste tedy po pěti letech studia odešli alespoň teoreticky připraveni?

V reakcích na tuto otázku vládla naprostá shoda od všech respondentů. Pedagogicko-psychologický blok považují za velmi slabý článek celé učitelské přípravy, a to zejména s dnešní zkušeností z učitelské praxe. Respondenti kritizují zejména velmi teoretické pojetí jednotlivých předmětů bez aplikace do výuky a též jiné potíže při výběru předmětů na magisterském stupni, slovy jedné z respondentek: „*I když ta nabídka vypadá široce, pak jsme se tam nedostali, nebo potřebovali nějakou prerekvizitu.*“ Mnoho respondentů se na tuto část učitelské přípravy velmi těšilo, ale nakonec byli velmi zklamaní zejména formou výuky. Všichni respondenti navíc dodávají, že teď s ohledem na školní praxi považují pedagogicko-psychologickou přípravu za velmi důležitou. Všichni oslovení vyzdvihují předmět Šikana ve školní třídě s PhDr. Davidem Čápem, který byl vedený zážitkovou formou, jedna z respondentek pedagogicko-psychologickou přípravu shrnula například takto: „*Ne, vůbec, úplně nula. Hodně si toho odnáším ze šikany s Čápem, to jediné mě obohatilo.*“

8. Dnes mají studenti na magisterském stupni bloky povinně volitelných předmětů (viz Studijní plán 2016). Která témata pedagogicko-psychologického bloku považujete za důležitější než jiná v kontextu dnešní střední školy? Označte pět nejdůležitějších.

Respondenti označovali pět nejdůležitějších předmětů, respektive tematicky nejvýznamnějších témat z nabídky povinně volitelných předmětů pedagogicko-psychologického bloku na magisterském studiu s ohledem na svoji zkušenost ze základních i středních škol. Počet hlasů k jednotlivým předmětům demonstruje následující graf (předměty s nulovým počtem hlasů nejsou v grafu zaznamenány):



Obr. 2: Nejvýznamnější hodnocená témata povinně volitelných předmětů pedagogicko-psychologického bloku (Mgr. studium)

Respondenti absolvovali některé předměty z uvedené nabídky, a tak často vychází i ze své vlastní zkušenosti. Nejednou ale připouští, že i když samotná témata jsou podle nich s ohledem na dnešní praxi velmi důležitá, skutečně záleží na vyučujícím daného předmětu, jak informace zprostředkuje a co si z něj student do praxe reálně odnáší. Nicméně zejména vyučující působící na ZŠ by ocenili větší průpravu v práci se specifickými poruchami učení,

dále respondenti považují za důležité příklady z praxe v podobě kazuistických seminářů. Většina tehdejších studentů absolvovala předmět Šikana ve školní třídě, který dle jejich názoru nepřispívá jen ke znalostem daného tématu, ale také aplikaci a zejména komunikaci, kterou si mohli na kurzu prakticky vyzkoušet. Za velmi důležité považují dnešní učitelé průpravu práce s kolektivem školní třídy a též neméně významnou hlasovou průpravu, která je pro výkon práce učitele stěžejní.

9. Byl podle vás věnován dostatečný prostor reflexi pedagogických praxí, tj. reflexi vás v roli učitele?

Podle mnohých respondentů se reflexím pedagogických praxí nikdo příliš nevěnoval. Někteří z nich absolvovali společné zhodnocení praxí se všemi ostatními studenty, čímž není zajištěna funkční reflexe. Často zaznívalo, že by ocenili, kdyby svoji zkušenost mohli reflektovat v menší skupince nebo pouze s některým z vyučujících.

10. Během praxí jste strávili hodiny nad přípravami a úspěšnost daných hodin byla rozličná. Co by mělo praxím předcházet (pokud to považujete za nutné), abyste byli lépe připraveni a usnadnilo vám to práci?

Od respondentů zaznívalo, že by zkrátka potřebovali více praktických předmětů, které by jim nabídly bohatší metodický aparát a praktické tipy do výuky. Někteří z respondentů v tomto kontextu velmi oceňovali předměty s modelovými přípravami či problémovou výukou, které ale později nebyly zařazeny do studijních plánů, a tak je absolvovala jen část respondentů. Mnozí ale vyzdvihli jiný problémový aspekt pedagogických praxí, a sice obrovskou přetíženost v tomto období, kterou shrnuje jedna z respondentek takto: *„Já jsem ten měsíc de facto nežila normální život, ty přípravy mi daly neuvěřitelně zabrat, zvlášť když to bylo tolik hodin v jednom měsíci (oba obory dohromady) a ještě k tomu musíš normálně chodit do školy.“* Zaznívaly také názory, že by praxím měla předcházet i nějaká forma přípravy na život ve škole jako takový.

11. Ocenili byste pedagogické praxe již na bakalářském stupni? Proč ano/ne?

Souhlasné odpovědi zaznívaly zejména s ohledem na samotnou motivaci k učitelskému povolání: *„Určitě ano, dokud se totiž nesetkáš se školní realitou, nevíš, co vlastně to učitelství obnáší. Dříve bych věděla, co můžu čekat a případně se rozhodnout, že v tom na magistru nechci pokračovat, že to prostě není pro mě.“* Jeden z respondentů nadšeně souhlasil: *„JO! Na ZŠ bychom určitě mohli jít rovnou a myslím si, že nejlépe se učí plavat hozením do vody. A navíc bychom mnohem dříve zjistili, jestli je učitelství to pravé.“* Ano pedagogickým praxím již na bakalářském stupni však bylo často podmíněno přestrukturováním celého studia, protože respondenti se shodují na tom, že učitelstvím geografie se de facto začali zabývat až na magisterském stupni, takže by pro případné dřívější pedagogické praxe zdaleka nebyli připraveni. Jedna z respondentek také uvádí další argument proti zavedení praxí již v počátku

studia: „*Mám pocit, že jsme na to nebyli ještě vyzrálí, studenti by nás tam nebrali jako autoritu.*“

12. Dokážete identifikovat moment během studií, kdy jste se proměnili ze studenta geografie ve studenta přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu?

V tomto bodě se de facto všichni respondenti shodli, že hlavní zlom přišel až na magisterském stupni, kde se začali setkávat s učitelskými předměty a už nebyl takový tlak na složku oborovou. Někteří respondenti považují za zlom i samotné pedagogické praxe nebo svůj počátek učitelské praxe již během studií. Touto otázkou jsme však otevřeli i téma postavení studentů učitelských oborů na fakultě, slovy jedné z respondentek: „*Já jsem to vnímala od samého začátku, protože nám všichni dávali dostatečně najevo, že jsme „jenom“ učitelé, i když jsme toho museli zvládat vlastně mnohem více (předměty se stejným obsahem za méně kreditů). Takže nás to provázelo celým studiem a vnímala jsem to de facto jako stigma.*“

13. Prosím o vyjádření k inovacím Studijního plánu 2016 – vznik nových předmětů (Fyzická geografie, Socioekonomická geografie apod.), přesun některých oborových předmětů do bloku povinně volitelných.

Tento bod by se dal považovat za velmi diskutabilní a souvisí též s výše zmíněnými tábory zastávajícími různou míru potřebných znalostí pro učitelské povolání. Mnozí respondenti z řad geograficko-biologické učitelské kombinace by současné změny kvitovali, protože mají dobrou zkušenost s oddělenými odbornými předměty pro studenty učitelství a tento trend se jim zdá jako podobná tendence. Nicméně velká část respondentů měla zásadní výhrady vůči nově vzniklému předmětu Fyzická geografie, protože dle vlastní zkušenosti se spojenými předměty fyzické geografie pro učitele obávají obrovského množství znalostí z de facto tří vědních disciplín, které bude velmi složité pojmout za pouhý semestr. Jedna z respondentek například uvádí: „*Hodně bych se bála, že v jednom semestru bude strašlivá zkouška, protože ti vyučující z odborného studia nesleví (takto to dopadlo na repetitoriu na biologii, což bylo strašné).*“

Právě personální zajištění bylo velkým argumentem, proč by takovým změnám respondenti nebyli nakloněni: „*...všichni budou mít ty svoje prezentace a akorát to pojedou rychleji. Kdyby k tomu byli pak přizvaní didaktici a bylo to na dva semestry, tak možná,*“ dodává jedna z bývalých studentek. Přesun některých odborných předmětů do povinně volitelných vnímají i někteří respondenti rizikově s ohledem na probraná témata: „*Je těžké to hodnotit takto z papíru. Ale ve chvíli, kdy dáš některé předměty do povinně volitelných, můžou tě některá témata minout.*“

Názory tedy byly různé, ale mnozí respondenti nakonec uvedli, že nově vzniklé předměty neabsolvovali, je tedy těžké hodnotit je a připustili též možnost, že pokud se předměty přestrukturují opravdu dobře a budou je učit dobří vyučující, je to možná cesta ke zlepšení.

14. Jako studenti dvouoborového studia můžete srovnat přípravu na učitelské povolání na obou oborech. Kterou přípravu hodnotíte jako lepší z pohledu studia i dnešního výkonu profese učitele? V čem by se sekce geografie mohla případně inspirovat?

Všichni respondenti z učitelské kombinace geografie – biologie hodnotí přípravu na výkon učitele lepší v oboru biologie, což je dle nich dáno nejenom oddělenými předměty pro studenty učitelství, ale též samotným personálním zajištěním. Jedna z bývalých studentek například uvádí: *„Příprava na biologii byla jednoznačně lepší a bylo velmi znát to, že ti lidé (vyučující) opravdu učí, že jsou v praxi ať už na ZŠ nebo SŠ. Všechno bylo velmi praktické – zkoušeli jsme si vyplňovat klasifikační arch, třídní knihu, odučit celé 45minutové hodiny, museli jsme si třeba zkusit, co řeknu na první hodině atd. Na geografii jsem měla pocit, že vyučující jsou úplně odtrženi od praxe.“* Například v kombinaci s matematikou či tělesnou výchovou bylo celkově mnohem těžší srovnání už kvůli charakteru samotných oborů. Nicméně jeden z respondentů uvedl aspekt, který se mu líbil na FTVS UK: *„Na FTVS bylo skvělé propojení mezi obsahem a didaktikou u jednotlivých předmětů – měli jsme například plavání a pak didaktiku plavání.“*

15. Kdybyste byli garanty učitelské přípravy na geografii, co byste změnili v přípravném vzdělávání učitelů zeměpisu?

Pro větší přehlednost uvádíme některé nápady, které se často mezi respondenty tematicky opakovaly:

„Obecně bych všechny ty složky více propojovala během studia a celkově předměty přestrukturovala pro potřeby učitelů. Samozřejmě významný podíl na tom mají taky samotní učitelé, dokud tam budou pořád ty stejné staré školy, systém může být sebelepší, ale nikam se to moc neposune.“

„Dříve pedagogické praxe a více didaktických předmětů, kde si zkusíš naplánovat hodiny a metody. Obecně bych ocenila více praktických předmětů.“

„Nikdo nám nikdy neřekl, jak vlastně můžeme učit regionální geografii. Často jsme slyšeli, ať to neučíme stylem hlavní město, prezident atd., ale nikdy jsme se nedozvěděli, jak to tedy učit jinak.“

„Zavedla bych nějaký předmět, který by zejména pro fyzickou geografii zprostředkoval jak fyzickou učít, kde bychom si zkoušeli různé metody.“

„Zapojila bych do těch didaktických předmětů někoho opravdu zkušeného z praxe, aby se vyjádřil k našim nápadům, jestli je to moc/málo na jednu vyučovací hodinu. A celkově se učit, jak všechny ty znalosti přetransformovat pro žáky ve škole.“

16. Profil absolventa 2010 – označte části, se kterými byste se po ukončení studia vůbec neztotožnili/neztotožnili. Proč? Na závěr naopak můžete vyzdvihnout jednu/více kompetencí, které jste studiem opravdu získali.

Poslední otázka směřovala k hlavnímu cíli této práce, a sice zhodnotit výsledek procesu přípravného vzdělávání v kontextu potřeb dnešní školy. Zároveň jsme tímto úkolem chtěli identifikovat slabé a silné stránky celého studia. Respondenti tak měli za úkol označit ty části fakultou definovaného profilu absolventa, se kterými by se vůbec neztotožnili (označeno červeně) nebo neztotožnili (označeno modře) na konci pětiletého studia. V tomto profilu také označovali ty kompetence, které podle jejich názoru opravdu studiem získali (označeno zeleně).

Respondenti v naprosté většině věnovali nemalou dávku času k opravdu poctivému zhodnocení tohoto profilu de facto slovo po slovu a s různou dávkou kritiky. V tomto profilu jsou pak zachyceny jen ty nejčastěji označené charakteristiky, jež byly označovány „vůbec neztotožnil“ a „neztotožnil“, při čemž ve vyhodnocení jsme míru neztotožnění zachytili průměrem z těchto dvou označení. V případě získaných kompetencí jsme opět zachytili nejčastěji označované charakteristiky, které se v tomto případě de facto nelišily. Pokud text není nijak označen, znamená to, že ve většině případů absolventi souhlasili s jeho zněním. Během vyhodnocování jsme se pokusili zohlednit i míru kritiky daného respondenta, případné komentáře a celkový průběh daného rozhovoru, abychom získali co nejobjektivnější výsledek.

Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou, tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní

absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

Shrnutí zásadních výstupů a průběhu strukturovaných rozhovorů s absolventy přípravného vzdělávání učitelů:

U nastupujících studentů je oborová motivace významnější než pedagogická.
Znalosti z vědního oboru jsou hlavním výstupem vysokoškolské přípravy na povolání učitele, míra těchto znalostí užitečných pro učitelskou praxi je hodnocena ambivalentně.
Přesun oborových předmětů do oborově-didaktické složky s oddělenou výukou pro budoucí učitele není vždy hodnocen jako pozitivní trend.
Pedagogicko-psychologická složka učitelské přípravy je hodnocena jako nedostatečná vzhledem k profesnímu uplatnění a do značné míry omezena spoluprací s FF UK.
V současné podobě povinně volitelného pedagogicko-psychologického bloku jsou s ohledem na učitelskou praxi identifikovány některé předměty jako významnější než jiné.
Podoba pedagogických praxí je hodnocena jako zatěžující s ohledem na studijní plán.
Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PŘF UK je hodnoceno jako následný model učitelské přípravy.
Personální zajištění jednotlivých předmětů je hodnoceno jako velmi důležitý faktor v celém procesu vzdělávání.
Další pozitivně hodnocené aspekty/momenty přípravného vzdělávání: kvalitní odborné znalosti, geografický způsob myšlení, mikrovyučování v Didaktice I, předmět Šikana ve školní třídě.
Další negativně hodnocené aspekty/momenty přípravného vzdělávání: výuka cizích jazyků, příprava v oblasti komunikace, oblast rozvoje individualit žáků, předmět Teoretická geografie.

Tab. 10: Shrnutí zásadních výstupů a průběhu strukturovaných rozhovorů s absolventy přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu

6 Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK

Na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy je v současnosti možné získat pedagogickou způsobilost k výuce zeměpisu na základních a středních českých školách dvěma způsoby (dle natur.cuni.cz, 2017a [online]);(natur.cuni.cz, 2017b [online]); (natur.cuni.cz, 2017e [online]):

Studiem a úspěšným zakončením bakalářského studijních oborů:

- Geografie se zaměřením na vzdělávání (jednooborová)
- Geografie se zaměřením na vzdělávání (dvouoborová) – v kombinaci s matematikou/biologií,

na které navazují magisterské studijní obory:

- Učitelství geografie (jednooborové)
- Učitelství geografie (dvouoborové) – v kombinaci s matematikou/biologií

Studiem a úspěšným zakončením neučitelských magisterských studijních oborů:

- Fyzická geografie a geoekologie
- Globální migrační a rozvojová studia
- Kartografie a geoinformatika
- Krajina a společnost
- Regionální a politická geografie
- Sociální geografie a regionální rozvoj

které si absolvent doplní o studium dvouletého Doplnujícího pedagogického studia pro studenty PřF UK – Geografie učitelství pro střední a základní školy.

V této práci si neklademe za cíl porovnávat tyto dva způsoby získání pedagogické způsobilosti, nýbrž charakterizovat řádné pětileté přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu. Tato práce se ani nezabývá historií či vývojem přípravného vzdělávání učitelů v delším časovém horizontu, a tak opomíjíme vzdálenější historické souvislosti studia učitelství geografie na PřF UK.

Současnou situaci a koncepci přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK nelze popsat na základě akreditačních materiálů ani s pomocí jiných knih. Abychom tak získali aktuální informace, zvolili jsme metodu kvalitativního výzkumu, a sice rozhovory s

akademickými pracovníky²³, kteří před lety též absolvovali přípravné vzdělávání učitelů a kteří se nyní významně podílí na utváření její současné podoby, ať už přímo v pozici garanta/garantky oboru, vyučujících předmětů pro učitelské studium nebo v týmu zabývajícím se problematikou didaktiky geografie a geografického vzdělávání. Představme si je:

RNDr. Dana Řezníčková, PhD.²⁴

- garantka navazujícího magisterského studia učitelství geografie akreditovaného na UK PŘF v Praze (2007–2013); garantka doplňujícího pedagogického studia pro studenty geografie PŘF UK (od roku 2008); členka oborové rady doktorského studijního programu Obecné otázky geografie (od roku 2008); garantka a hlavní tvůrce přijímacích testů ze zeměpisu na UK PŘF v Praze (do roku 2008);
- vedoucí Centra geografického a environmentálního vzdělávání na PŘF UK (od roku 2010);
- členka redakční rady Geografických rozhledů a Orbis Scholae;
- předsedkyně sekce geografického a environmentálního vzdělávání České geografické společnosti (od roku 2014);
- členka poradního sboru MŠMT ČR, skupiny pro výuku dějepisu a společenských věd (2002–2006); členka Odborné rady vzdělávacích pořadů České televize (2007–2009);
- členka komise Geografického vzdělávání IGU;
- oponentka kurikulárních dokumentů (Geografických standardů, Vzdělávacího programu Národní škola, RVP ZV, RVP G, Katalog požadavků k maturitní zkoušce z občanského a společenských věd základu, Katalog požadavků k maturitní zkoušce z přírodovědného technického základu);
- spoluautorka či oponentka zeměpisných otázek v celostátních testech projektu Kalibro, oponentka testových položek v projektech Centra pro reformu maturitní zkoušky (Nová maturita, Maturita po internetu, Krok za krokem, Maturita nanečisto).

doc. RNDr. Pavel Chromý, PhD.²⁵

- garant studijního oboru Geografie se zaměřením na vzdělávání v bakalářském studijním programu Geografie (od 2013);
- garant studijního oboru Učitelství geografie pro střední školy v navazujícím magisterském studijním programu Geografie (od 2013);
- výuka ve studijních programech a oborech bakalářského, navazujícího magisterského i doktorského studia (povinné, povinně volitelné, volitelné přednášky a semináře) – historická a kulturní geografie, teoretická geografie, obecná regionální geografie, geografické vzdělávání;

²³ Metoda a podoba strukturovaných rozhovorů je blíže popsána v kapitole Metodika.

²⁴ Kompletní profil RNDr. Dany Řezníčkové, PhD. (natur.cuni.cz, 2017c [online]).

²⁵ Kompletní profil doc. RNDr. Pavla Chromého, PhD. (natur.cuni.cz, 2017d [online]).

- výuka v rámci kurzů celoživotního vzdělávání (garant přípravného kurzu z geografie), kurzů Geoatest a tzv. Amerického semestru;
- člen oborových rad doktorských studijních programů Obecné otázky geografie, Regionální a politická geografie, Sociální geografie a regionální rozvoj (od roku 2008; od roku 2009 tajemník oborových rad);
- člen komisí pro státní závěrečné zkoušky (bakalářské a magisterské) a státní doktorské zkoušky na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a rigorózní zkoušky na PřF UK, PřF MU v Brně a PřF UJEP v Ústí nad Labem;
- člen komisí pro hodnocení Studentské vysokoškolské odborné činnosti (SVOČ) na geografické sekci PřF UK v Praze (od roku 2006);
- v letech 2006–2009 spolupráce s VŠE v Praze, Fakultou podnikohospodářskou; akreditace nového bakalářského studijního oboru Arts Management; v ZS 2008/2009 přednáška Kulturní regiony a geografie kultury.

Cílem rozhovorů bylo zejména zachytit přípravné vzdělávání ze strany akademických pracovníků zastupujících instituci Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, konkrétně sekci geografie. Ptali jsme se na postavení didaktiky geografie i na problémy, kterým čelí. S akademickými pracovníky jsme též konzultovali čtyři složky učitelské přípravy, jež jsou podkladem pro celý výzkum.

Shrnutí rozhovoru s RNDr. Danou Řezníčkovou, PhD.

Na otázku, jaká je vlastně pozice didaktiky geografie na fakultě, nebylo možné odpovědět bez větších souvislostí. Doktorka Řezníčková tak vysvětluje, že geografie je ve srovnání s jinými přírodovědnými obory, jako je biologie, chemie, nebo geologie, velmi malým oborem, který má de facto problém sám se sebou, a to nejen v Česku, ale i ve světě. Za problém geografie považuje vlastně její samotné vymezení, protože jak říká: *„když nejsme (geografové) dost pevní, tak jsme snadno rozebratelní, protože možná ne každý absolvent ví, kde jsou naše hranice“*. Podle ní musí geografové mnohem více „makat“ a ukázat, že jsou taky dobrý obor a o to víc to platí pro didaktiku geografie. Pozici didaktiky geografie na PřF UK popisuje takto: *„Já si myslím, že by nás na to mělo být víc, ale uvědomuji si, že geografie je malý obor oproti chemii, nebo biologii... Samozřejmě bych chtěla víc, ale musíme respektovat to, že je to dáno mimo jiné tím oborem a ten obor má problém sám se sebou.“* Personální nedostatky na didaktice geografie doplňuje ještě informací, že kolegové geografové by rádi didaktikům geografie pomohli, ale sami si musí zajistit pevné postavení v oboru, a tak má k situaci trefné geografické přirovnání: *„To je princip regionálního rozvoje – buď se budou podporovat ti tahouni (Praha, Brno atd.), aby konkurovali na té nejvyšší úrovni, nebo se ty prostředky rozpustí mezi ty malé... a postavení didaktiky geografie je to samé“*.

Za další problém didaktiky geografie a nedostatek personálního zajištění považuje RNDr. Řezníčková složitou finanční situaci, kdy si na sebe obor musí vydělat, tedy dělat výzkum, psát impaktované články, a tedy mít méně času připravovat se na výuku a učit. Navíc rozvoj didaktiky geografie nebo geografického vzdělávání vůbec se často odehrává

v tuzemských podmínkách, kde granty nejsou tak štědré jako například v jiných oblastech geografie.

Když se dostáváme k samotným složkám učitelské přípravy, doktorka Řezníčková souhlasí, že na Geografii stále převládá důraz na složku oborovou, která však dle jejího názoru jde zajistit i způsobem, který je vhodný pro budoucí učitele zeměpisu například tím způsobem, že vyučující daného předmětu shrnuje doporučení pro školní praxi v konkrétních tématech, například poznámkou v kartografii, že děti v určitém věku ještě mají problém například s vizualizací, a tak je potřeba zvolit jiné metody zprostředkování apod. Za důležitou součást učitelské přípravy však považuje personální zajištění těchto předmětů, tedy aby v učitelském směru, který má nějaký profil/záměr, učili opravdu učitelé, kteří pracují s danou cílovou skupinou (tedy budoucími učiteli zeměpisu), a každý předmět by měl přispět k tomuto záměru. V malém počtu totiž oborová didaktika nejsou schopni tento záměr naplnit. Doktorka Řezníčková tak odkrývá systémové nastavení dnešního vysokého školství: *„Učitel na vysoké škole není hodnocen za to, že je učitel, ale že je vědec... kdyby se na to kladl stejný důraz, tak by v tom byl vzděláván a hodnocen.“*

Během rozhovoru na téma přípravného vzdělávání se dotýkáme další systémové překážky v podobě kreditové politiky, kdy u dvouoborových kombinací dochází k neshodám u jednotlivých oborů, a tak například pedagogicko-psychologický blok by didaktici geografie rádi ocenili vyšším počtem kreditů, ale to není možné kvůli společnému nastavení tohoto bloku pro všechny učitelské kombinace na PřF UK. Situace je o to složitější v případě učitelských kombinací mezifakultních. Doktorka Řezníčková se navíc pozastavuje nad samotnými bakalářskými a diplomovými pracemi, kterými studenti prokazují akademické dovednosti, tedy že umí dělat výzkum, což pro učitelství například v porovnání s verbálními dovednostmi považuje za minimálně diskutabilní. Změny tímto směrem by však dle jejich slov byly revoluční a velmi to souvisí s tradicemi, kterými jsme svázáni.

Tématem našeho rozhovoru byla také didaktická znalost obsahu geografie, tedy jak naučit studenty učit geografii a v jaké míře do něj „nalít geografické znalosti“. Jednoznačně uvádí, že učitel by měl být odborník a měl by toho umět víc, než je potřeba pro střední školu. V oborově-didaktické složce se doktorka Řezníčková jasně vymezuje vůči jakési kuchaře, kterou by všichni studenti na vysoké škole obdrželi a podle které by všichni učitelé učili daná témata, *„řešení je podle mě to, že si student osvojí určitý princip, který aplikuje na jakékoliv téma,“* uvádí nakonec.

Shrnutí rozhovoru s doc. RNDr. Pavlem Chromým, PhD.

Na úvod nás docent Chromý seznámil s dvojím typem problémů didaktiky geografie, a sice vnějšími, za které považuje nevytvoření samostatného pracoviště, a vnitřními, které s tím přímo souvisí. *„Didaktika oboru je odborníky deklarativně považována za něco hrozného důležitého, ale ve výsledku je to nevědecké, aplikační... Didaktici byly vždycky vnímáni jako okrajová část té odborné komunity a tohle ovlivňuje financování a podporu didaktiků i institucionálně. V tuhle chvíli máme pouze dva didaktiky oboru, kteří se tomu na 100 % věnují,“*

popisuje historické i současné souvislosti docent Chromý a uvádí, že se de facto všichni vždycky shodli na tom, že potřebujeme vychovávat dobré kantory a komunikovat se školami, ale realita je jiná. Nicméně docent Chromý je rád, že se podařilo na Geografii vytvořit síť lidí, kteří neopovrhují geografickým vzděláváním, a dodává, že párkrát se podařilo získat granty, které byly čistě na vzdělávání.

V reakci na Rámcovou koncepci a její složky učitelské přípravy se současný garant oboru zřetelně vymezuje vůči jakémukoliv škatulkování přípravného vzdělávání, a tedy i přemýšlení o přípravném vzdělávání očima jednotlivých složek učitelské přípravy. Nicméně v reakci na otázku nesouhlasí s výstupy učení oborové složky učitelské přípravy v uvedení „solidních“ znalostí oboru a dodává, že *„jsme ve věčném sporu, zda ten kantor má projít stejnou přípravou jako ten odborník“*. Při sestavování studijních plánů tak údajně dochází doslova k boji o kredity za oborovou složku. Podle docenta Chromého nemůže být vzdělávání bez obsahu, ale důležitější než obsah samotný je přístup, jak s tím obsahem pracujeme. Tento přístup by dle něj měl být jiný, pokud pracujeme s budoucími kantory a složky didaktická, pedagogicko-psychologická a oborová musí být úzce provázány a dodává: *„Aby kantor pochopil, co se děje v přírodní sféře, stačí přetočit myšlení od znalostí k řešení problémů.“* Během rozhovoru se tak několikrát opakuje, že *„toto škatulkování je nesmysl!“* Mnohem více než učení o psychologii nebo GIS tak prosazuje učení se prostřednictvím psychologie či GIS a neustálé začleňování těchto témat do jiných, což můžeme ošetřit kvalitním personálním zajištěním. Poté tak vysvětluje, že současnou tendencí je přetvářet předměty učitelského směru tak, aby se toto co nejlépe dařilo, a uvádí situaci ze současného dění: *„Tři měsíce trvalo, než jsme vyjednali, že je potřeba změnit vyučujícího, který transformuje obsah pro učitelství... daří se nám to dělit personálně, ne každý je vhodný ke vzdělávání učitelů.“* Dle něj se to ale u nově vzniklých předmětů Socioekonomická geografie či Obecná regionální geografie úspěšně daří. Připouští však, že například předmět Fyzická geografie je jistým kompromisem, ale jak uvádí: *„Je to na dobré cestě, nic nejde revolučně, narážíme na tu vlastivědnou tradici, ale postupně se to děje!“*

Docent Chromý také popisuje, jak se snaží reagovat na podněty od studentů a všechno se snaží zlepšovat permanentní diskuzí a komunikací, které považuje za klíčové například i v tématu pedagogicko-psychologické přípravy, jež je zajišťována Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy, ale nevládne obecná spokojenost s její podobou. Proto teď vznikla pozice fakultního koordinátora pedagogicko-psychologického bloku, který shromažďuje připomínky a bude jednat s příslušnými lidmi, aby v nabídce pedagogicko-psychologického bloku byly klíčové předměty pro státnice a zefektivnila se tak nabídka. *„V Karolince nebudou ty předměty, kam se fakticky není možné dostat nebo nejsou tak důležité pro přírodovědné vzdělávání. A to je výsledek posledních měsíců. Státnice z pedagogicko-psychologického bloku budou taky tady na fakultě,“* vykresluje současné dění docent Chromý a dodává: *„Jedni požírají druhé, což vyvolává i zapouzdřování a výhodou neexistence vlastní katedry didaktiky geografie je, že můžeme komunikovat se všemi stranami. Vymezování se je pro ten obor škodlivé... jsme tady všichni proto, abychom vychovávali dobré kantory.“*

Současný garant tak navíc k celkovému pojetí přípravného vzdělávání dodává, že každý odborník v roli vyučujícího velmi ovlivňuje jednání studenta, který tímto přejímá vzorce chování, a pokud student bude dále vyučován vlastivědným způsobem, tak nikdy nebude učit jinak. V závěru rozhovoru jsme se opět vrátili k provázanosti jednotlivých složek a otázce, zdali současné přípravné vzdělávání učitelů považuje za model průběžný, či následný. Na toto docent Chromý reaguje takto: „*Nová akreditace začíná být náznak k průběžnému modelu, ale nebude to hned. Nesnáším svádět věci na systém, ale jeden z průšvihů bylo rozdělení učitelských oborů na bakalářské a magisterské studium. Není to dobře a obec oborových didaktiků se na tom shoduje.*“ Docent pak krátce komentuje komplikovanou situaci při přechodech na magisterské studium z jiné fakulty, nicméně popisuje mechanismy, jakými se zajistilo to, aby studenti kompletní pětileté učitelské přípravy z PřF UK absolvovali víceméně všechny klíčové předměty, které plní cíle tohoto přípravného vzdělávání sestaveného didaktiky geografie.

Na závěr rozhovoru ještě pan docent vyslovil přání, že by se ještě měl zajistit mechanismus, který akademikům dá vědět, že stanovené cíle jednotlivých předmětů v tomto systému jsou skutečně vyučujícími naplňovány, což se můžeme dozvědět právě hodnocením samotnými studenty anebo například hospitacemi.

7 Charakteristika přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu

Cílem této práce je charakterizovat přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK a zhodnotit výsledek tohoto procesu v kontextu potřeb dnešní školy, čehož můžeme dosáhnout za pomoci teoretických znalostí z první části této práce a výsledků realizovaného kvalitativního výzkumu. Takto vzniká charakteristika přípravného vzdělávání, která nemá suplovat profil programu, tak jak jej definuje ECTS, nýbrž má být spíše faktickým zachycením současné podoby vzdělávání budoucích učitelů tak, aby si čtenář, například uchazeč o studium zaměřené na vzdělávání, dokázal představit, co ho v pětileté přípravě čeká. Definovaná charakteristika může být užitečným nástrojem i pro širší veřejnost zajímající se o vysokoškolské vzdělávání budoucích učitelů a jeho podoby nebo pro interní účely a lepší informovanost nejen současných studentů. Tato charakteristika je úvodem do podoby vzdělávacího systému jako celku, na kterou dále navazuje profil absolventa přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu²⁶ na PřF UK, jakožto formulovaného výstupu učení této pětileté přípravy dle doporučení ECTS, s přesnějším popisem výsledku tohoto vzdělávacího procesu.

Charakteristika přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK

Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK je strukturované pětileté studium procházející proměnou z následného modelu učitelské přípravy k modelu průběžnému.

Bakalářské studium je zaměřeno zejména na osvojení znalostí a dovedností z vědního oboru geografie na úrovni odpovídající odbornému studiu zajišťovaného akademickými pracovníky zejména z řad špičkových vědců dílčích geografických disciplín - fyzické, socioekonomické a regionální geografie, kartografie a geoinformatiky. S cílem nevzdělávat pouze odborníky, ale též budoucí učitele se však podoba oborové přípravy mění. Postupně tak vzniká bakalářské studium složené z oborových předmětů s cílem učit geografii a zároveň učit budoucí učitele geografie, což s sebou nese jiné cíle výuky, která je zajišťována akademickými pracovníky s kvalitním geografickým i pedagogickým vzděláním. Další složky učitelské přípravy v podobě pedagogicko-psychologické a didaktické přípravy v prvních třech letech plní jen minoritní funkci, což neumožňuje provázanost všech složek učitelské přípravy od samotného začátku přípravného vzdělávání učitelů. Bakalářský stupeň přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu je zakončen obhajobou bakalářské práce na téma z vědního oboru geografie nebo geografického vzdělávání, kdy je nutné prokázat základní vědecké dovednosti, a státní závěrečnou zkouškou z vědního oboru geografie.

²⁶ Úprava profilu absolventa z akreditačních materiálů 2016 (natur.cuni.cz, 2016b [online], s. 7)

Navazující magisterské studium je složeno z oborových předmětů pokrývajících témata zbývajících regionů světa a oblastí geografie zajišťovaných akademickými pracovníky z řad špičkových vědců dílčích disciplín geografie. Posílená pedagogicko-psychologická průprava bez zaměření na přírodovědné obory je zajišťována akademickými pracovníky Filozofické fakulty UK. Didaktika geografie se stává propojujícím článkem všech složek učitelské přípravy, jež staví studenty více do středu učení tím, že mají možnost aplikovat nabyté znalosti a dovednosti jakožto průpravu na pedagogické praxe na základních i středních školách, pro které není vymezen oddělený čas jako na pedagogických fakultách, probíhají tedy současně s výukou dalších předmětů. Dvouleté navazující studium je završeno plánováním, realizací a obhajobou diplomové práce na téma z vědního oboru geografie či geografického vzdělávání, kdy je nutné prokázat pokročilé vědecké dovednosti. Státní závěrečné zkoušky jsou složeny jak z části oborové, tak didaktické a pedagogicko-psychologické.

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů zeměpisu na PřF UK je dynamicky se vyvíjející proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Geografie sama o sobě je malým vědním oborem, což významně ovlivňuje i význam didaktiky geografie, která stojí na okraji odborné komunity a vzhledem k neexistenci vlastní katedry na PřF UK tak má oslabenou funkci i institucionálně. Pouze dva akademičtí pracovníci se plně věnují koncepci didaktiky geografie a geografickému vzdělávání na PřF UK. Zbytek akademických pracovníků musí ve své práci hájit zejména oborové zájmy vědního oboru geografie, které jsou podporovány jak institucionálně, tak i finančně.

Podoba studijního plánu do velké míry splňuje požadavky Rámcové koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2015. Výuka a hodnocení výuky je na počátku procesu stavějícího studenta do středu učení dle standardů Evropského vysokoškolského prostoru.

Profil absolventa

Absolvent prokazuje systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích dílčích disciplín i základní znalosti z didaktiky geografie, pedagogiky a psychologie. Absolvent ovládá základní metodologické postupy geografie a dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Za pomoci výzkumných metod a technik geografické analýzy a syntézy dokáže zpracovat širokou škálu informací o prostorových aspektech a problémech regionálních systémů v různých měřítkových úrovních, s využitím metod kvantitativní a kvalitativní povahy umí interpretovat a vysvětlit podstatu problémů, procesů, mechanismů a hybných sil proměn přírody i společnosti, dovede hodnotit krajinu, místa a regiony. Informace umí kriticky posuzovat, diskutovat, významově rozlišovat, rozmanitou formou interpretovat

(slovně, kartograficky, graficky ap.) a zařadit do souvislostí. Absolvent prokazuje základní prezentační dovednosti důležité pro zprostředkování stavu poznání v současné geografii tak, aby bylo korektní z hlediska oboru a zároveň přístupné pro danou cílovou skupinu.

Budoucí absolvent se orientuje v základních kurikulárních dokumentech relevantních pro dnešní výuku nejenom předmětu zeměpis. Na základě daného kurikula dokáže plánovat cíle jak celé své výuky zeměpisu, tak jejich dílčích jednotek. Dokáže vyhledávat a následně vybírat vhodné učební a vyučovací metody, učební pomůcky a metody hodnocení, aby dokázal realizovat plánované cíle výuky zeměpisu i jejich dílčích jednotek dle principů konstruktivistické výuky, v jejímž centru nestojí učitel, nýbrž žák. Absolvent prokazuje znalosti a dovednosti z pedagogicko-psychologické oblasti, jejichž míra a kvalita je určena volbou, schopnostmi a dovednostmi každého studenta. Ovládá základní prostředky verbální komunikace jak s žáky, tak dospělými. Je schopen dalšího sebevzdělávání ve všech oblastech relevantních pro budoucí výkon profese učitele nejen středoškolského zeměpisu. Absolvent ovládá slovem i písmem anglický či německý jazyk minimálně na úrovni B1.

Absolvent je schopen plánovat a realizovat výzkumné šetření v oblasti oboru geografie nebo geografického vzdělávání dle formulovaných teoreticko-metodologických východisek. Výsledky výzkumného šetření poté dokáže vyhodnocovat, interpretovat, dokáže o nich diskutovat a přesvědčivě prezentovat písemnou, ústní, grafickou či kartografickou formou. Na základě těchto schopností a dovedností je potom část absolventů schopna pokračovat v doktorském studiu v rámci odborných geografických programů či geografického vzdělávání.

Závěr

Charakterizovat a vyhodnotit vzdělávací systém budoucích učitelů, nahlédnout na systém z mnoha perspektiv a zároveň pochopit veškeré souvislosti, je ambiciózní úkol. Na cestě za poznáním jsme čelili mnoha výzvám a překážkám. Již první výzvou byl fakt, že žádná podobně koncipovaná práce, jež by analyzovala přípravné vzdělávání učitelů jako celek, zřejmě nebyla publikována. Bylo tak jisté, že výzkum se stane jistým precedentem, což s sebou nese jak výhody, tak nevýhody.

Jako základ pro výzkum v oblasti vzdělávání bylo nutné dobře poznat studijní plány a též jistá pravidla, dle kterých studijní plány vznikají. Příručku Evropského systému přenosu a akumulace kreditů jsme nedohledali v českém jazyce, a tak jsme některé pasáže museli pro účely této práce přeložit. Obsah příručky je však dle našeho názoru velmi zásadní pro zkvalitňování vysokého školství, protože mimo pravidla kreditového systému umožňující například mobilitu a uznávání kreditů, je de facto návodem na kvalitní výuku, v jejímž středu stojí sám student. Základem tohoto systému je však formulace výstupů učení ať už celých studijních programů, nebo jejich dílčích částí, kterými jsou jasně deklarovány cíle studia, respektive výuky jednotlivých předmětů. Charakterizovat nebo dokonce hodnotit celé vysokoškolské studium nejen studenty, je pak velmi snadné. Nicméně i když je PřF UK součástí Evropského vysokoškolského prostoru a používá kreditový systém, výstupy učení formulované dle doporučení ECTS jsme dohledali jen u tří předmětů celého studia – Didaktiky geografie I, II a Terénního cvičení pro učitele, což svědčí o evropském formátu těchto předmětů, které stojí de facto v čele přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu na PřF UK. Je tedy zřejmé, že evropský způsob hodnocení studijního programu jsme tak i přes ztotožnění se s jeho principy nemohli použít a zvolit tak jiný přístup.

Pro analýzu studijních plánů jsme tak hledali jistou optiku a aktuální Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol se zdála být dokumentem, jenž umožňoval zdánlivě jednoduchou analýzu, byť jeho hlavním účelem je spíše návod k akreditaci studijních programů apod. Nicméně v průběhu výzkumu se ukázalo, že tento dokument má sice vytvořit předpoklady k zajištění profesní připravenosti absolventů pro přímou pedagogickou činnost, ale definice čtyř složek učitelské přípravy a jejich výstupů učení jsou dle autorky, mnohých absolventů i akademických pracovníků popsány velmi obecně a diskutabilně. Museli jsme tedy definovat mnohá další kritéria. Zároveň se v tomto dokumentu doporučuje provázanost složek učitelské přípravy, které kdyby skutečně byly provázány, a tedy obsaženy například v jednom předmětu, bylo by de facto nemožné dle těchto rámcových požadavků sestavit studijní plán, případně jej následně hodnotit. Nemohli bychom totiž zařadit do jednotlivých složek celé předměty, nýbrž jen některé výstupy učení daného předmětu

odpovídající výstupům učení definované složky učitelské přípravy, čímž by se značně komplikovalo i rozdělení kreditů a hodinové dotace. Provázanost těchto složek v jednom předmětu však ještě není realitou PŘF UK²⁷, a tak na základě definovaných kritérií bylo možné provést analýzu dle čtyř složek učitelské přípravy, která je však i dle garanta učitelského studia na PŘF UK doc. Pavla Chromého již zastaralým způsobem chápání učitelské přípravy.

Navíc Rámcové proporce učitelských složek jsou definovány pro dvouoborové studium, což obsahovalo přepočty těchto proporcí pro jeden aprobační obor. Následná detailní obsahová analýza dvou různých typů studijních plánů s množstvím čísel a matematických úkonů, pro něž bylo potřeba mnohých intervencí ze strany autorky, byla velmi složitým procesem a připouštíme tedy diskuzi s ohledem na dílčí matematické postupy. Domníváme se nicméně, že výstupy analýzy by ani v případě dílčích nesrovnalostí nebyly zásadně ovlivněny.

Rozhovory s absolventy jsme hodnotili jako velmi přínosnou část tohoto výzkumu a možnost získat zpětnou vazbu jinak než unifikovaným dotazníkem byla více než vítaná. Na druhou stranu sestavit sled otázek tak, aby poté bylo možné objektivně vyhodnotit je, nebylo snadné. Například k vyhodnocení profilu absolventa jsme neměli k dispozici žádnou kvalitativní metodu. Z těchto desíti vzorků bylo možné profil vyhodnotit jedině opakovaným překrýváním výsledků od všech respondentů a následným doplněním o kontext a komentáře jednotlivých respondentů. Pro větší výzkumný vzorek by však tato metoda jistě nebyla dostačující.

Některé informace z rozhovorů s absolventy se nepromítly přímo do charakteristiky a profilu absolventa (konkrétně identifikace důležitých předmětů z pedagogicko-psychologického bloku), ovšem mohou sloužit jako námět k již probíhajícím změnám v této části učitelské přípravy.

Mohlo by se zdát, že deset absolventů není dostatečným výzkumným vzorkem, avšak pro účely této komplexní práce jej i zpětně hodnotíme jako dostačující. Oslovení akademičtí pracovníci byli též velmi cenným zdrojem informací, ale bylo velmi těžké se na rozhovor připravit (i vzhledem k poměrně slabé informovanosti o zákulisí didaktiky geografie mezi studenty) a též zvolit míru jakési politické korektnosti, aby rozhovor byl chápán opravdu jako nakročení k procesu otevřeného dialogu mezi studenty, akademickou obcí a příslušnými úředníky, což ECTS považuje za hlavní pilíř kvalitní výuky, v jejímž centru stojí sám student.

Uvědomujeme si tak, že mnohé výsledky výzkumu nejsou pro zasvěcené akademické pracovníky ničím novým a objevným, a je též možné, že mnohé diskuze k dílčím tématům již proběhly anebo právě probíhají. Nicméně tato práce je jakýmsi komplexnějším úvodem do

²⁷Což potvrdily i výsledky strukturovaných rozhovorů s absolventy, kteří de facto neměli problém jednotlivé předměty rozdělovat do příslušných složek učitelské přípravy, tj. necítili v nich ani provázanost, což však mohlo být ovlivněno i samotnou strukturou rozhovoru.

mnohých dalších témat a způsobů, jak výše zmíněný otevřený dialog podpořit a dále společně pracovat na zkvalitňování přípravy budoucích učitelů zeměpisu. Tímto bychom tak chtěli klást otázky jakožto náměty k dalšímu vědeckému bádání či diskuzi, které jsou možná již zodpovězeny, nebo které jsou naopak považovány za přirozenou součást vysokoškolského systému na PřF UK:

Je výzkumná činnost, v míře diplomové práce a bez omezení na (geografické) vzdělávání, klíčová pro kvalitní přípravu budoucích učitelů?

Jak významný je fakt, že budoucí učitelé se učí zejména formou frontálních přednášek? Jak formuje budoucí podobu jejich výuky?

Pokud je během pětileté přípravy učitelů zeměpisu kladen největší důraz na znalosti a dovednosti z vědního oboru, na co budou klást důraz tito učitelé?

Jak můžeme vysokoškolskou přípravou podpořit rozvoj komunikačních dovedností budoucích učitelů?

Je pro budoucího učitele zeměpisu důležitější rozvoj tělesné zdatnosti než kvalitní jazyková příprava?

Slouží anotace předmětu k přehledu tematického obsahu, nebo k formulování výstupů učení tohoto předmětu? Jak může důkladná formulace výstupů učení ovlivnit kvalitu výuky a jejího hodnocení?

Je špičkový vědecký pracovník schopen kvalitně vyučovat svůj obor? Jak jej fakulta může podpořit i v pedagogickém rozvoji?

Doslov

„Očekáváním badatelky není způsobit revoluci, nýbrž přispět k evoluci - pohlédnout na vzdělávací systém budoucích učitelů zeměpisu v souvislostech, tak jak je to geografovi vlastní, a opustit almu mater s díky za to, že jí v poslední fázi studia umožnila celý proces vysokoškolského vzdělávání reflektovat a vidět jej v širší perspektivě.“ – Z úvodu této práce.

Revoluční nálady člověka velmi rychle opustí již při prostudování pravidel a principů kreditového systému, analýze studijních plánů, akreditačních materiálů a při představě o množství byrokratických a politických kroků, které k sebemenším změnám zákonitě musí vést. V tu chvíli si člověk uvědomí, že i evoluce vzdělávání musí být nesmírně náročným a dlouhodobým procesem, abychom si jí, my studenti, stačili za svého působení na univerzitě všimnout. Tato práce si jí však všímá a ráda by o ní dala vědět.

Vize Evropského vysokoškolského prostoru volá po otevřeném dialogu mezi studenty a akademickou obcí, čehož je tato práce důkazem – našel se pro ni na fakultě vedoucí práce a ochotně se na ní podíleli jak akademičtí pracovníci, tak bývalí absolventi, kteří velmi oceňovali možnost celé studium touto formou zhodnotit a přispět svým názorem. Byla radost s nimi vést rozhovory a jistě by se mezi nimi našli skvělí budoucí fakultní učitelé, kteří by byli průvodci pro studenty na pedagogických praxích.

Přípravné vzdělávání učitelů zeměpisu se nemění radikálně, nicméně krůček po krůčku směřuje k průběžnému modelu učitelské přípravy tak, aby studenti učitelské geografie od samého začátku nahlíželi na geografii odborně, nicméně učitelskýma očima, v procesu je též zefektivnění pedagogicko-psychologické přípravy coby zásadní prvek učitelského povolání. Hrstka lidí zabývajících se didaktikou geografie a geografickým vzděláváním na PřF UK neustále pracuje na zlepšování a zkvalitňování přípravného vzdělávání a během rozhovoru s garantem oboru jsem nabyla dojmu, že dělám výzkum, jehož výsledky on už dávno zná. Ano, přípravné vzdělávání má ještě dlouhou cestu před sebou, aby se vyrovnalo například těm ze zahraničí, k mnohému však máme dle mého názoru návod – formulovat výstupy učení celého programu přípravného vzdělávání, na kterých se shodne celá geografická akademická obec, společně s vyučujícími formulovat výstupy učení u každého ze společných předmětů jak pro odborné, tak učitelské studium, realizovat tyto výstupy učení a následně je společně se studenty hodnotit, protože slovy současného garanta: *„Jsme tady všichni proto, abychom vychovávali dobré kantory.“*

Nezbývá, než týmu zabývajícímu se vzděláváním učitelů na PřF UK popřát hodně sil do politických vyjednávání, bourání tradičních představ, vzdělávání budoucích učitelů zeměpisu a snad jednou i personální posily.

Literatura a použité zdroje

1. doc. RNDr. Pavel Chromý, Ph.D. Natur.cuni.cz [online]. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Přírodovědecká fakulta UK, 2017d [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/geografie/socialni-geografie-a-regionalni-rozvoj/chromy/chromy>
2. Doplnující pedagogické studium – Přírodovědecká fakulta UK. [online] Přírodovědecká fakulta UK, 2017e [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/studium/czv/pedagogicka-zpusobilost/doplnujici-kurzy-czv-profesni/#pedpsy>
3. ECTS User's guide 2015. Ec.europa.eu [online]. European Union, 2015. ISBN 978-92-79-43562-1. [cit. 2017-05-26] Dostupné z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/2015/ects-users-guide_en.pdf
4. European Higher Education Area and Bologna Process. Ehea.info [online]. EHEA, 2017 [cit. 2017-05-05]. Dostupné z: <https://www.ehea.info/>
5. Geografie se zaměřením na vzdělávání (dvouoborové) - Přírodovědecká fakulta UK. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2014 [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/studium/akreditace/bakalarske>
6. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
7. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Msmt.cz [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004. [cit. 2017-05-26] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol.pdf
8. Mezinárodní kontext. Msmt.cz [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2017 [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/mezinarodni-kontext>
9. Profil absolventa – Učitelství geografie pro SŠ. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2010a [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: http://www.natur.cuni.cz/studium/akreditace/magi/doc/mag_geografie_ucitelstvi_1.doc
10. Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol. Akreditacnikomise.cz [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/546/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf

11. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D. Natur.cuni.cz [online]. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Přírodovědecká fakulta UK, 2017c [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/geografie/socialni-geografie-a-regionalni-rozvoj/danarez/reznickova>
12. Studijní plány – Karolinka 2010/2011. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2010b [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <http://web.natur.cuni.cz/study/karolinka/files/2010/1.pdf>
13. Studijní plány – Karolinka 2016/2017. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2016a [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <http://web.natur.cuni.cz/study/karolinka/files/2016/1.pdf>
14. Studijní programy a jejich obory (bakalářské studium) – Přírodovědecká fakulta UK. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2017a [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/uchazeci/bakalarske-studium/seznam-studijnich-programu-a-jejich-oboru>
15. Studijní programy a jejich obory (magisterské studium). Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2017b [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/uchazeci/magisterske-studium/seznam-studijnich-programu-a-jejich-oboru>
16. Učitelství geografie (jednooborové) - Přírodovědecká fakulta UK. Natur.cuni.cz [online]. Přírodovědecká fakulta UK, 2016b [cit. 2017-05-26]. Dostupné z: <https://www.natur.cuni.cz/fakulta/studium/akreditace/navazujici>

Seznam obrázků

Obr. 1: Zdroj: akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 2.....	18
Obr. 2: Nejvýznamněji hodnocená témata povinně volitelných předmětů pedagogicko-psychologického bloku (Mgr. studium)	45

Seznam tabulek

Tab. 1:	Zdroj: ECTS User's Guide, 2015, s. 15.....	10
Tab. 2:	Rámcové proporce složek učitelské přípravy jako celku (tj. pro 5 let studia – Bc. + NMgr., event. Mgr. Zdroj: akreditacnikomise.cz, 2015 [online], s. 4.....	21
Tab. 3:	Výsledky obsahové analýzy 2010	34
Tab. 4:	Výsledky obsahové analýzy 2016	35
Tab. 5:	Oborová složka	36
Tab. 6:	Oborově-didaktická složka	37
Tab. 7:	Pedagogicko-psychologická složka.....	39
Tab. 8:	Reflektované pedagogické praxe	40
Tab. 9:	Výstupy obsahové analýzy studijních plánů 2010 a 2016 a jejich srovnání.....	41
Tab. 10:	Shrnutí zásadních výstupů a průběhu strukturovaných rozhovorů s absolventy přípravného vzdělávání učitelů zeměpisu.....	50

Seznam příloh

A1.	Obsahová analýza 2010.....	70
A2.	Obsahová analýza 2016.....	73
A3.	Shrnující protokol, respondent 1.....	77
A4.	Shrnující protokol, respondent 2.....	80
A5.	Shrnující protokol, respondent 3.....	83
A6.	Shrnující protokol, respondent 4.....	86
A7.	Shrnující protokol, respondent 5.....	88
A8.	Shrnující protokol, respondent 6.....	91
A9.	Shrnující protokol, respondent 7.....	94
A10.	Shrnující protokol, respondent 8.....	97
A11.	Shrnující protokol, respondent 9.....	100
A12.	Shrnující protokol, respondent 10.....	103

Přílohy

A1. Obsahová analýza 2010

	Oborová složka	Oborově-didaktická složka	Pedagogicko-psychologická složka	Reflektované pedagogické praxe	Bakalářské a diplomové práce a volitelné předměty
	Hodinová dotace / kredity	Hodinová dotace / kredity	Hodinová dotace / kredity	Hodinová dotace / Kredity	Hodinová dotace / kredity
Bakalářské studium					
Povinné předměty (74 kreditů)					
Úvod do geografického vzdělávání	39 / 1				
Proseminář ke geografickému vzdělávání	26 / 1				
Matematická geografie pro učitele	39 / 4				
Kartografie	65 / 6				
Základy geoinformatiky (pro učitele)	39 / 4				
Meteorologie, klimatologie a hydrologie	72 / 5				
Tělesná výchova I					26 / 1
Tělesná výchova II					26 / 1
Tělesná výchova III					26 / 1
Tělesná výchova IV					26 / 1
Letní kurz TV I.					56 / 1
Letní kurz TV II.					56 / 1
Zimní kurz TV					56 / 1
Statistika	52 / 4				
Tematická kartografie	39 / 4				
Geomorfologie, pedografie a biogeografie	65 / 5				
Terénní cvičení z geografie (pro učitele)		56 / 3			
Úvod do pedagogiky			26 / 1		
Úvod do psychologie			26 / 1		
Sociální geografie	52 / 5				

Teorie a praxe geografického vzdělávání		26 / 3			
Metody ve fyzické geografii I.	26 / 3				
Metody v socioekonomické geografii (pro učitele)		26 / 3			
Geografie ČR	52 / 6				
Sociálněgeografické makroregiony světa	26 / 3				
Zkouška z cizího jazyka					- / 1
Pedagogika I			26 / 1		
Psychologie pro učitele I			26 / 1		
Pedagogická praxe ze zeměpisu náslechová				- / 1	
Bakalářský projekt z geografie (zaměření na vzdělávání)					- / 5
Volitelné předměty					
Geografie dopravy	26 / 3				
Geografie zemědělství	26 / 3				
Geografie služeb a cestovního ruchu	26 / 3				
Rozvojové problémy venkova	39 / 5				
Základy geologie pro geografu	39 / 5				
Sociogeografické regionální systémy	65 / 6				
Historická a kulturní geografie	39 / 5				
Životní prostředí České republiky	26 / 4				
Obnovitelné zdroje energie	26 / 2				
Fyzická geografie Asie	26 / 3				
Ekologie člověka a populační vývoj	39 / 5				
Sociologie	26 / 3				
Polární oblasti	26 / 3				
Minimální plnění	51	9	4	1	13
Zvolené předměty (celkem 15 kreditů)	+ 15	+ 0	+0	+0	+0
Celkem (hodinová dotace/kredity)	709 / 66	108 / 9	104 / 4	40 / 1	272 / 13
Magisterské studium					
Povinné předměty (65 kreditů)					
Globální systémy		26 / 4			
Teoretická geografie	26 / 4				
Regionální geografie Evropy	39 / 5				
Regionální rozvoj a regionální politika	26 / 4				
Didaktika geografie I		39 / 4			

Didaktika geografie II		39 / 4			
Pedagogická praxe ze zeměpisu I				21 / 3	
Pedagogická praxe ze zeměpisu II				21 / 3	
Seminář k diplomové práci pro diplomanty z geografie					13 / 2
Diplomová práce I (učitelské studium)					26 / 10
Diplomová práce II (učitelské studium)					52 / 20
Pedagogika II			26 / 1		
Psychologie pro učitele II			26 / 1		
Povinně volitelné předměty (min 6 kreditů)					
Problémové oblasti světa	52 / 5				
Rozvojové problémy venkova	39 / 5				
Přírodní ohrožení a rizika	26 / 5				
Geoinformační systémy	52 / 4				
Životní prostředí člověka	26 / 3				
Politická a regionální geografie	26 / 4				
Oceánografie	26 / 4				
Geografická exkurze	56 / 3				
Afrika	39 / 3				
Latinská Amerika	39 / 3				
Severní Amerika	26 / 3				
Socioekonomická geografie Severní Ameriky	39 / 3				
Vybrané kapitoly ze soc. ekonomické geografie Asie	26 / 3				
Minimální plnění (kredity)	19	8	2	6	32
Zvolené předměty (celkem 10 kreditů)	+ 6	+ 4	+ 0	+ 0	+ 0
Celkem (hodinová dotace/kredity)	254/25	104/12	52/2	42/6	91/32
Celkem za bakalářské a magisterské studium (kredity)	91	21	6	7	45
Celkem za bakalářské a magisterské studium (hodinová dotace /procento z celkové hodinové dotace)	960 / 54 %	215 / 12 %	156 / 9 %	82 / 5 %	363 / 20 %

A2. Obsahová analýza 2016

	Oborová složka	Oborově-didaktická složka	Pedagogicko-psychologická složka	Reflektované pedagogické praxe	Bakalářské a diplomové praxe a volitelné předměty
	Hodinová dotace/kredity	Hodinová dotace/kredity	Hodinová dotace/kredity	Hodinová dotace/kredity	Hodinová dotace/kredity
Bakalářské studium					
Povinné předměty (67 kreditů)					
Úvod do geografického vzdělávání a proseminář	39 / 2				
Matematická geografie pro učitele	39 / 4				
Kartografie	65 / 6				
Tělesná výchova I					26 / 1
Geoinformatika pro učitele	39 / 4				
Fyzická geografie	72 / 8				
Tělesná výchova I					26 / 1
Statistika pro učitele	52 / 3				
Socioekonomická geografie		78 / 8			
Obecná regionální geografie		39 / 3			
Terénní cvičení z geografie (pro učitele)		56 / 3			
Úvod do pedagogiky			26 / 2		
Úvod do psychologie			26 / 2		
Regionální geografie Česka		26 / 3			
Teorie a praxe geografického vzdělávání		26 / 3			
Makroregiony světa	39 / 3				
Zkouška z cizího jazyka					- /1
Pedagogika I			26 / 2		
Psychologie pro učitele I			26 / 2		
Pedagogická praxe ze zeměpisu náslechová				40 / 1	

Bakalářský projekt z geografie (zaměření na vzdělávání)					- /5
Povinně volitelné A (min 12 kreditů)					
Pedogeografie a biogeografie	26 / 4				
Geomorfologie	39 / 5				
Hydrogeografie	26 / 4				
Meteorologie a klimatologie	26 / 4				
Tematická kartografie	39 / 4				
Povinně volitelné B (min. 9 kreditů)					
Sociální geografie	52 / 8				
Geografie dopravy	26 / 3				
Geografie zemědělství	26 / 3				
Geografie služeb a cestovního ruchu	26 / 3				
Urban Social Geography I	39 / 5				
Kulturní geografie	26 / 3				
Ekonomická geografie	52 / 8				
Povinně volitelné C (min. 1 kredit)					
Tělesná výchova II					26 / 1
Tělesná výchova II					26 / 1
Letní kurz TV I.					56 / 1
Zimní kurz TV					56 / 1
Letní kurz TV II.					56 / 1
Minimální plnění	51	20	8	1	9
Zvolené předměty (celkem 19 kreditů)	+ 8	+ 0	+10	+0	+1
Celkem	566 / 59	450 / 20	104 / 18	40 / 1	164 / 10
Magisterské studium					
Povinné předměty (56 kreditů)					
Globální systémy		26 / 2			
Teoretická geografie	26 / 2				
Regionální geografie Evropy	26 / 4				
Didaktika geografie I		39 / 4			
Didaktika geografie II		39 / 4			
Pedagogická praxe ze zeměpisu I				21 / 3	
Pedagogická praxe ze zeměpisu II				21 / 3	
Seminář k diplomové práci pro diplomanty z geografie					13 / 2
Diplomový projekt I (učitelské					- /5

studium)					
Diplomový projekt II (učitelské studium)					- /17
Pedagogika II			26 / 5		
Psychologie pro učitele II			26 / 5		
Povinně volitelné předměty A (min. 2 kredity)					
Problémové oblasti světa	52 / 5				
Problémy rozvoje venkova	39 / 4				
Geoinformační systémy	52 / 5				
Životní prostředí člověka	26 / 3				
Regionální rozvoj a regionální politika	26 / 4				
Politická a regionální geografie	26 / 4				
Oceánografie	26 / 4				
Geografická exkurze	56 / 3				
Urban Social Geography II	39 / 5				
Historická geografie a kartografie	39 / 2				
Povinně volitelné předměty B (min 9 kreditů)					
Afrika	26 / 3				
Latinská Amerika	39 / 3				
Severní Amerika	26 / 3				
Asie	39 / 3				
Evropa regionů	26 / 5				
Povinně volitelné předměty C (min. 2 kredity)					
Kazuistický seminář – psychologie			26 / 2		
Kazuistický seminář – pedagogika			26 / 2		
Povinně volitelné předměty D (min. 2 kredity)					
Development of Self-Efficacy			26 / 3		
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování			26 / 3		
Rozhovor v poradenské praxi			26 / 3		
Vybrané otázky vývojové psychologie			26 / 3		
Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky			26 / 3		
Psychologie adolescence a nastupující dospělosti			26 / 3		
Šikana ve školní třídě			26 / 2		
Metody práce s kolektivem školní			26 / 3		

třídy					
Povinně volitelné předměty E (min. 2 kredity)					
Kooperace a týmová spolupráce			26 / 3		
Krizová intervence			26 / 3		
Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty			26 / 2		
Aktuální témata osobnostně sociální výchovy			26 / 2		
Sociologie výchovy			26 / 6		
Speciální pedagogika			26 / 2		
Povinně volitelné předměty F (min. 2 kredity)					
Hlasová výchova a rétorika			26 / 2		
Životní styl a lidské zdraví			26 / 3		
Poruchy příjmu potravy			26 / 3		
Partnerské a rodinné vztahy			26 / 3		
Psychology of decision making			26 / 3		
Psychologie sportu			26 / 3		
Vybrané kapitoly psychologie zdraví			26 / 3		
Minimální plnění (kredity)	17	10	18	6	24
Zvolené předměty (celkem 16 kreditů)	+ 6	+ 0	+ 10	+ 0	+ 0
Celkem (hodinová dotace/kredity)	468 / 23	104 / 10	520 / 28	42 / 6	13 / 24
Celkem za bakalářské a magisterské studium (kredity)	82	30	36	7	34
Celkem hodinová dotace /procento z celkové hodinové dotace)	1034/42%	554/23%	624/25%	82/3%	177/7%

A3. Shrnující protokol, respondent 1

1. Já jsem chtěla učit, ale do Prahy jsem původně nechtěla, ale když jsem se dostala, byla jsem ráda. Více mě zajímala biologie a zeměpis byl spíš na druhé koleji.
2. Podle mě toho bylo příliš moc. Celkově mám pocit, že jsme v té škole byli od rána do večera, na obou oborech to bylo hodně náročné, museli jsme znát strašně moc informací. Možná kdyby ty přednášky byly výhradně pro učitele, a ne 150 lidí na jedné přednášce, možná by ta kvalita byla lepší.
3. Žádný z nich.
4. No například Statistika, Teoretická geografie a Geoinformatika mi nepřipadají užitečné potom pro budoucí praxi. Z Geoinformatiky nevyužiji prakticky nic a navíc na těch předmětech nikdy nezaznělo, jak to můžeme ve výuce použít.
5. NE.
6. Nemám. Já se teď s tím zeměpisem strašně peru, nevím, jak to celé pojmut, co je důležité a jak vybrat učivo. Takže jsem nakonec skončila u toho, že čerpám ze svých maturitních okruhů a zhruba podle toho si to sestavuju. Ale tohle určitě není ideální.
7. Z dnešního pohledu mi to připadá opravdu nedostatečné. Obecně ty předměty byly velmi teoretické. Možná nám někdo řekl, že existují nějaké specifické poruchy učení, ale jak s nimi potom můžu pracovat během výuky, to jsem se nedozvěděla.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. To si moc nepamatuju, odevzdali jsme jen nějaké papíry.
10. Ty praxe byly nesmírně náročné, bylo toho strašně moc v krátkém čase, obzvlášť pro to dvouoborové studium, a ještě jsme museli chodit na přednášky. Ale celkově bych prostě ocenila více přípravy, jak ta témata učit, víc prakticky, abych pak měla na hodinách z čeho čerpat.
11. Ocenila bych je dřív, kdyby se celé to studium přestrukturovalo tak, aby didaktická část šla souběžně s odbornou. V současné podobě bych měla pocit, že na praxi ještě nejsem připravená, protože během bakaláře tam není skoro žádný předmět, který by mi dával nějakou výbavu. Obecně si tedy myslím, že čím dřív, tím líp, ale v současném nastavení si to neumím představit.
12. Až během magistra, během praxí, kdy jsem se dostala do kontaktu se školou. Kdy už jsem měla pocit, že budu učitelka.
13. Tehdy už jsme strašně bojovali se všemi těmi sloučenými předměty Geomorfologie, Pedogeografie, Biogeografie, nebo Meteorologie a Hydrologie. Tohle bylo strašlivé, takže jestliže ta nová Fyzická geografie bude mít podobnou formu, připadá mi to jako naprostý nesmysl. Pokud tedy neupraví to množství informací. Učit se na tento předmět bude naprosto šílené.
14. Určitě to bylo lepší na biologii, protože celé to studium bylo mnohem více orientované na učitelství biologie. My učitelé jsme měli předměty zvlášť a celkově studium bylo mnohem praktičtější, hodně jsme si toho sami zkusili.
15. Myslím si, že například Didaktika geografie by měla být pro méně lidí, abychom si toho více zkusili, měli více času, více to reflektovat. Zavedla bych nějaký předmět, který by zejména pro fyzickou geografii zprostředkoval jak ji učit, kde bychom si zkoušeli různé metody. S tím teď hodně bojuju.

16. Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnáziích.

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace³¹ ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk³². V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu³³, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

³¹ To jsem třeba získala na šikaně s Čápem.

³² To ani oklikou!

³³ Na doktorát na geografii bych v životě nešla! Učí tam lidé, kteří jsou totálně odtržení od školní praxe, vůbec to nedává smysl.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A4. Shrnující protokol, respondent 2

1. Chtěla jsem hlavně zkombinovat dva obory, které mě zajímaly a v rámci studia učitelství bylo možné je zkombinovat. Samozřejmě mám ráda děti a baví mě práce s nimi, jinak bych se do toho nepouštěla. PřF UK podle mě ve srovnání s pedagogickými fakultami nabízí lepší přístup k oborům jako takovým, takže ano, i když jsem šla studovat učitelství, věděla jsem, že když se budu chtít o něčem dozvědět víc, budu mít tu možnost a podmínky.
2. Já si tady na ZŠ de facto vystačím s tím, co jsme se učili na gymnáziu, ale ze zkušenosti z praxe ze SŠ je opravdu nutné znát víc než studenti, a na hodiny se nepřipravovat jenom metodicky, ale také znalostně. V tom je to na ZŠ jednodušší. Díky studiu na PřF UK ale vím, kde ty informace hledat.
3. Podle mě žádný z předmětů, byly jen odborné, ale pro učitelství jako takové mi rozhodně nic nedaly.
4. Kartografie, Tematická kartografie - ve výuce se této části potom věnuje minimální čas a my jsme na tom přitom strávili tolik času a šli do velkých podrobností. Sociální geografie a Teoretická geografie byly strašně teoretické, nic jsem si z toho neodnesla.
5. NE.
6. I v tuhle chvíli po 2 letech praxe si netroufám říct, že umím učit, je to nějaký dlouhodobý proces, ale určitě mi pomohly hodně pedagogické praxe, kdy jsme se konečně po 3 letech teorie dostali k praxi a vůbec zakusili, co to učitelské povolání všechno obnáší. Po metodické stránce mi určitě pomohla Didaktika geografie, kde jsme měli možnost opravdu učit v rámci mikrovučování (byť jenom dospělý, ale to je jedno, mohli jsme si to prakticky vyzkoušet) a taky jsme se tam učili nějaké metody, testy apod.
7. Myslím, že nabídka nebyla dostačující a hlavně si myslím, že ty předměty byly hodně teoretické. Dozvěděli jsme se nějaké základy psychologie a pedagogiky, ale vůbec to nebylo propojené s tou školní praxí. Například šikana s Čápem ale byla skvělá, tam si člověk mohl něco vyzkoušet.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Řekla bych (už si to tolik nepamatuju), že organizovaně s ostatními k ničemu takovému nedošlo, jako celek jsme to společně nerefletovali. Ale pomohla mi zpětná vazba, když někdo přišel z fakulty na hospitaci a mohla jsem reflektovat alespoň tu hodinu.
10. Myslím, že bych nemohla být lépe připravena, je to prostě zkušenost, kterou si člověk musí prožít a až je teprve v tom, tak pozná, co to všechno obnáší.
11. Určitě ano, dokud se totiž nesetkáš se školní realitou, nevíš, co vlastně to učitelství obnáší. Dříve bych věděla, co můžu čekat a případně se rozhodnout, že v tom na magistru nechci pokračovat, že to prostě není pro mě.
12. Pedagogické praxe byly tím zlomem.
13. Přejde mi dobré ty předměty přestrukturovat pro učitele a mít nabídku povinně volitelných předmětů. U Fyzické geografie ale může být hodně těžké během jednoho semestru zvládnout všechny ty disciplíny, tj. pokud je to dobře osekáné, může to fungovat.
14. Na biologii jsme měli mnohem větší nabídku těch „učících“ předmětů, kde jsme si mohli vyzkoušet různé postupy, metody s dětmi, opravdu učit. Mnohem víc tam (zejména na magistru) zohledňovali to, že opravdu budeme učitelé, a tak to bylo postavené. Na geografii toho zdaleka tolik nebylo.

15. Dříve pedagogické praxe a více didaktických předmětů, kde si zkusíš naplánovat hodiny a metody. Obecně bych ocenila více praktických předmětů.

16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické³⁴ znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku³⁵. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje³⁶, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků³⁷, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými³⁸. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk³⁹. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

³⁴ Nemůžu to označit za systematické znalosti, protože jsem nabyla vždycky hodně znalostí o jednom dílčím celku/tématu, ale nemůžu říct, že by se mi to propojovalo a vznikal z toho nějaký systém znalostí (vždycky tady něco...potom zase tady něco, ale ne jako celek)

³⁵ Doteď nechápu, co tohle vlastně znamená - systémový způsob myšlení na geografickou problematiku, nebo geografický způsob myšlení. Ale hodně se o tom mluvilo.

³⁶ Dotkli jsme se toho v didaktice myslím, ale vzhledem k tomu, jak je to důležité ve školní praxi a kolik času nad tím tady všichni trávíme, myslím, že jsme tomu věnovali minimum času. Proto nemám pocit, že bych dokázala vybírat evaluační nástroje.

³⁷ Tomuhle jsme se vůbec nevěnovali!

³⁸ Komunikaci obecně jsme se nevěnovali a přitom je to tak důležité. A s dospělými (s rodiči například) už vůbec ne.

³⁹ Tohle mi připadá fakt vtipný tvrdit.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A5. Shrnující protokol, respondent 3

1. Chtěl jsem studovat geografii a hledal jsem kombinace s geografii, takto jsem se pak rozhodl pro kombinaci se sportem na FTVS. Dělal jsem ve skautu a práce s dětmi mi byla blízká, takže učitelství mě zajímalo. Geografie mě během studia začala nesmírně bavit a na konci studia jsem tělocvik dodělával jen z povinnosti, ale to studium nebylo zdaleka tak dobře strukturované a tady na geografii jsem měl pocit, že se velmi rozvívám a to zejména odborně, nemluví moc o učitelství.
2. Určitě, každopádně. S odbornou přípravou jsem naprosto spokojen, byl bych určitě schopen učit na gymnáziu, kde je potřeba hlubších znalostí. I když něco nevím, tak rozhodně díky té odborné přípravě vím, kde potřebné informace hledat.
3. Myslím, že každý mi přinesl velmi odbornou stránku, ale didakticky to bylo nedostatečné. Což je velmi ovlivněno tím, že ty přednášky máme s odborníky.
4. Nic bych nevyřadil.
5. Ne, přímo po předmětu ne.
6. Přichází to s praxí, když začneš vnímat tu třídu a potřeby dětí. Pořád je to v procesu, nemáš přípravy na 10 let. Tohle mě určitě nenaučila VŠ, ale spíš jsem se to naučil nějak sám.
7. Nesouhlasím se zněním té pedagogicko-psychologické složky, protože ano, možná bychom měli mít nějaké povědomí o historických a sociologických souvislostech výchovy atd., ale podle mě je v této složce zásadní naučit se komunikovat a to je to gró, na kterém selhává 70 % učitelů, kteří učí. Učitelé neumí komunikovat se studenty, ani mezi sebou a buď vědomě, nebo nevědomě využívají asymetrického nastavení učitel-žák. Řekl bych, že komunikace je 90 % celého toho procesu a myslím, že je možné to naučit za 2 roky (sám s tím mám zkušenost). Ve většině případů je komunikace učitel-žák založená na konfliktu a to je ten problém. Není to o kamarádství se studenty, ale o vzájemném respektu a velmi malých nuancích v komunikaci. A pak je obrovským problémem, že většina kolegů ve škole takto špatně komunikuje a je velmi těžké přijít za starším učitelem a říct mu, že by se to možná dalo dělat jinak. Jinak si myslím, že rozhodně nebyla dostatečná.
8. Viz Tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. My jsme byli velmi nespokojení s fakultními učiteli během praxe, a tak jsme si vyžádali nějakou supervizi, kterou jsme nakonec dostali, ale tehdy tam došlo ke konfliktu. Každopádně reflexi považuji za velmi důležitou v jakékoliv práci s lidmi. A jde to určitě dělat lépe.
10. Trvalo mi dlouho připravit si výuku tak, aby byla efektivní. Abych nestrávil hodiny nad přípravami potom to kvůli nějakému faktoru nebude fungovat (únava dětí, nefungující technika atd.). Kopíroval jsem i z metod, které jsme dělali na didaktice. Jinak se snažím kombinovat různé metody a ne vždy se to podaří, takže vždycky to zachráním frontální výukou.
11. Dokážu si to představit třeba podobně jako v projektu Učitel naživo, kdy se postupně ten začínající učitel učí praxí učitelem mentorem a směřuje to k tandemové výuce. Takže touto formou například by to už na bakaláři bylo žádoucí.
12. Já jsem si to uvědomoval od začátku, chtěl jsem se spíš z toho učitelství vymanit a víc se odborně profilovat.
13. Je těžké to hodnotit takto z papíru. Ale ve chvíli, kdy dáš některé předměty do povinně volitelných, může tě některá témata minout. Ekonomická geografie a Regionální rozvoj nejsou povinné, to mi nepříjde dobrý. Nejsem zastánce přestrukturování předmětů pro

učitele. Myslím si, že by učitel měl mít hluboký znalosti a ještě by je měl umět naučit. U tohoto vývoje bych se bál toho, že učitelé budou mít v některých tématech jenom základní přehled a pak nějaký zapálený student bude umět víc než učitel.

14. Obojí bylo špatné, ale například na FTVS bylo skvělé propojení mezi obsahem a didaktikou u jednotlivých předmětů (plavání – didaktika plavání).
15. Obecně bych všechny ty složky více propojoval během studia a celkově předměty přestrukturoval pro potřeby učitelů. Samozřejmě významný podíl na tom mají taky samotní učitelé, dokud tam budou pořád ty stejné staré školy, systém může být sebelepší, ale nikam se to moc neposune.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat⁴⁰ v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

⁴⁰ Myslím, že tohle je hodně diskutabilní, jestli jsme vůbec kompetentní vzdělávat. Ano, jsme, ale záleží, jestli dobře. Myslím si, že spousta lidí, kteří vyšli z učitelského studia by bez nějakého dalšího vzdělávání nebyli dobří učitelé. Musí se prostě vzdělávat dál!

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A6. Shrnující protokol, respondent 4

1. Já jsem původně studovala kombinaci biologie a chemie, po prvním roce jsem ale zjistila, že chemie není pro mě, a tak jsem to změnila na zeměpis. Takže to byla motivace zejména oborová a to učitelství jsem tam měla jako takovou možnost.
2. Mám pocit, že jsou užitečné, protože kdybych možná v takové šíři a hloubce do těch témat nenahlédla, nedokážu posoudit, jestli bych to pak dokázala učit. Takže ano, bylo toho fakt hodně, ale zpětně bych řekla, že to bylo docela důležité.
3. Žádný z nich.
4. Statistika, Geoinformatika... spíš jde o to, jakým způsobem je to vedené, že se to nepoužívá ve chvíli, kdy je to potřeba k dalším předmětům. A taky třeba tělocvik, proč je to pořád na PřF UK povinné? Nevím, z jakého důvodu se na to klade takový důraz.
5. NE.
6. Docela ano, pomohly mi předměty Didaktika I a II, Geografická exkurze, Problémová výuka a samozřejmě samotné pedagogické praxe.
7. Určitě ne. Bylo to spíš tak jako „aby se neřeklo“, rozhodně bych to nepovažovala za dostačující přípravu. Bylo to těžké zklamání, že to vůbec nebylo propojeno s praxí, že tam nezazněly žádné praktické příklady.
8. Viz Tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Na zeměpisu určitě ne, možná tam byla nějaká dobrovolná společná reflexe, ale tehdy jsem tam nebyla.
10. Mně toho hlavně přišlo strašně moc, zvládnout ty praxe na obou oborech během jednoho měsíce, takže já bych spíš uvítala více času. A samozřejmě nějaký ten předmět, kde by se přímo dělaly přípravy by se velmi hodil.
11. Nejsem si jistá, jestli bych si na to už na bakaláři troufla. Neměli jsme vůbec žádné didaktické předměty. Ale kdyby tam byly, možná bych to ocenila už dříve.
12. Já jsem to vnímala od samého začátku, protože nám to všichni dávali dostatečně najevo, že jsme „jenom“ učitelé, i když jsme toho museli zvládat vlastně mnohem více (předměty se stejným obsahem za méně kreditů). Takže nás to provázelo celým studiem a vnímala jsem to de facto jako stigma.
13. U Fyzické geografie bych se bála toho, že by to dopadlo jako na biologii na Repetitoriu, kde se brala jednotlivá témata s jednotlivými odborníky, akorát strašně z rychlíku a pak ze všeho byla zkouška. Strašně se na tom vyhazovalo a byl to dle mého neuvěřitelný přešlap. Pokud to budou učit ti stejní lidé a celé se to nepřizpůsobí učitelům, měla bych z toho strach. Jinak se mi líbí ty úpravy předmětů pro učitele, v tomto to například na biologii bylo mnohem lépe udělané pro učitele. S odborníky jsme byli málokdy a nemuseli jsme všechno vědět do takového detailu. Změna přesunu do povinně volitelných mi přijde dobrá.
14. Jak už jsem říkala, celé studium bylo na biologii mnohem více prakticky vedeno, z toho si odnáším učitelsky mnohem více.
15. Celkově to studium zkrátka více přizpůsobit učitelství. A samozřejmě jde taky o lidi, kteří to učí.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*
Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické

postupy geografie⁴¹, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci⁴². Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk⁴³. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie⁴⁴.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

⁴¹ Nevím, co je tím tedy myšleno. Pokud třeba sestavení dotazníku, tak ok.

⁴² Celý tenhle odstavec mi připadá hodně „vycucaný z prstu“, asi je to takový sen garanta, nikoliv realita.

⁴³ Tak tomuhle se můžu tak smát. Tohle je věc asi každého studenta, ale rozhodně na to na fakultě nebyly uzpůsobené podmínky.

⁴⁴ Myslím, že nás nikdo nemotivoval se do doktorského studia vůbec hlásit.

A7. Shrnující protokol, respondent 5

1. Já jsem hlavně chtěla jít studovat zeměpis a pak jsem si k tomu dala hispanistiku, kterou jsem chtěla studovat taky. Ale té volby učitelství teď rozhodně nelituju, protože v průběhu let jsem pochopila, že je jednodušší se uchytit jako učitel, než jako odborný fyzický geograf. Kdybych chtěla, můžu si dodělat odborného magistra a podle mě tam takové znalostní rozdíly nejsou.
2. Ano, myslím si, že všechno je důležité. Myslím si, že učitel prostě musí mít více znalostí než maturant, že se bez toho prostě neobejdeš.
3. Dnes jsou ŠVP popsány tak volně, že si tam můžeš dát, co chceš, takže pro přípravu ano, protože víš, co učit... i když po tom předmětu jsem rozhodně nevěděla, co vlastně vybrat. Ale pro ty další složky neměly relevanci, to prostě bylo dáno tím, že jsme ty přednášky jeli s odborníky.
4. Ten začátek se slepými mapami (proseminář) mi přišel k ničemu s ohledem na školní praxi. Já myslím, že ty odborný znalosti fakt potřebuješ v plné šíři a pak samozřejmě k tomu to, jak to učit (což neproběhlo).
5. NE. Možná mi to dalo lepší strukturu znalostí, které sama chci učit (kdybych se já sama nad tím zamyslela, ale ten prostor na to utvořený nebyl). Pak už v rámci ŠVP nemáš dáno, co např. o Latinské Americe máš říkat, takže je těžké něco vybrat.
6. Docela mi pomohla Didaktika I, kde bylo mikrovyučování a další aktivity. Můžeš se inspirovat od dalších spolužáků. Ale problém vidím v tom, že jsme si témata vybírali sami, a tak jsme si vybrali pro nás to nejbližší a tím pádem nejjednodušší. Pak se vlastně nedostane na ta ostatní témata.
7. Obecně hodnotím lépe ty psychologické předměty, které byly lépe zvládnuté a lépe připravily na školní realitu.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Myslím si, že by byla fajn nějaká individuální reflexe z očí do očí, ta psaná forma mi neseseděla. Reflexe ve velké skupině je skvělá, protože slyšíš problémy, se kterými se potýkali ostatní, ale k té tvé vlastní reflexi vlastně nemusí dojít.
10. Škola by mě měla naučit didaktiku ne obecnou, ale didaktiku těch jednotlivých témat a zrovna třeba fyzická geografie je těžko představitelná, takže bych ocenila nějaké metody, jak to učit.
11. Možná na ZŠ, že už na bakaláři si můžeš vyzkoušet, jaké to je být učitel a vidíš, jestli tě to baví, nebo ne. Takhle až na magistru zjistíš, že prostě učitelování není pro tebe. Myslím, že by to děti mohly dát sežrat, že jsi ještě mladý. Asi bych to spojila s následovnými praxema a rovnou si to další týden zkusíš, ale to by tě ten učitel musel fakt umět vést. Nedělala bych to dříve jak na konci třetího ročníku.
12. Až jsem opravdu začala učit, po praxích.
13. To spojování předmětů je strašlivý! Bylo to strašně těžký (geomorfologie + pedobie, hydrologie + meteorologie) a pak jsme měli ještě méně kreditů než odborníci. V jednom semestru probrat celou fyzickou geografii je nereálný a školní geografie je prostě postavená jak na sociální, tak na fyzické geografii. Myslím, že právě takto učitel nebude dostatečně kvalifikovaný v tom oboru. Pak to tady máš v povinně volitelných, ale můžeš to obejít. Pak třeba vedeš ročníkové práce, děláš olympiády a prostě oborově nestačíš. Všichni si pojedou ty svoje prezentace a akorát to pojedou rychleji. Kdyby k tomu byli pak přizváni didaktici a bylo to na dva semestry, tak možná. Ta Obecná regionální geografie je dobrá. My jsme si museli volit jen některé regiony z povinně volitelných, a tak se mi stalo, že jsem prostě neabsolvovala Asii, takže doteď tam mám

rezervy. A myslím, že letní a zimní kurzy by měly zůstat v povinných, že učitel zeměpisu by prostě měl jezdit ven.

14. Tam já už jsem to neabsolvovala, protože na magistru už jsem měla jen jednooborový zeměpis.
15. Dříve se začít bavit o tom, že studuješ učitelství, abychom co nejdříve zjistili, jestli to opravdu chceme dělat. Chybí mi taky nějaká celková příprava na život ve škole, není to jenom o vyučování, je to i spousta administrativy, takže by se mi hodil nějaký školní management, lépe připravit na školní realitu. Rozhodně ve srovnání s ostatními absolventy máme mnohem lepší oborové znalosti, ale ty didaktické jsou slabé. Na té didaktice se snaží, ale jde hodně cítit, že tam nemají kontakt se středoškolskou výukou a je prostě něco jiného učit vysokoškoláky, a středoškoláky se vzbouřenými hormonama. Některé aktivity z didaktiky jsou prostě nepoužitelné ve středoškolské realitě, nikdy prostě nemáš 45 minut čistého času. Měli by nás více naučit časový management a celkovou přípravu na hodiny. Na jednu stranu nás v didaktice učí, jak dělat aktivní výuku, ale na druhou stranu tam podle toho kromě jednoho jedince nikdo neučí, prosedíš to a neděláš nic praktického. Máme spoustu znalostí, ale nevíme, jak je aplikovat, jak je učit a pak to skončí na frontální výuce.

16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice⁴⁵ a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk⁴⁶. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

⁴⁵ Tohle jsme přece nikdy nedělali, můžu to podtrhnout dvakrát?!

⁴⁶ Tohle absolutně ne! Zkouška z angličtiny snad na úrovni B1? Co to je?

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A8. Shrnující protokol, respondent 6

1. K učitelství jsem měla vždycky blízko, ale nechtěla jsem jít vyloženě na pedagogickou fakultu. Nejvíc mě lákaly moje milované předměty přírodopis a zeměpis. Hlásila jsem se i na jednooborovou biologii a během studia jsem uvažovala, že zběhnu mimo učitelství, ale prostě mě to bavilo, tak jsem zůstala.
2. Záleží hodně na tom, co má ta daná škola v ŠVP, ale některé regiony jsem neabsolvovala (nebyly povinné, nestíhala jsem to), takže možná nějak mezery mám, jinak je to dostačující. Ale já mám tu laťku spíš výš, ale solidní znalosti mám.
3. Na zeměpisu určitě ne. Ale záleží hodně na učitelích, třeba doktor Müller a Chromý tam občas měli nějaké náznaky a spojovalo se to s učitelstvím.
4. Statistika je super pro výzkum, ale pro učitele mi nepříjde klíčová. Mně naprosto vyhovovalo chodit na přednášky s odborníky a sát to obrovské množství znalostí, ale pokud bych nad tím přemýšlela učitelsky, tak by vlastně všechny ty předměty zasloužily přestrukturování, abych pak věděla, jak to učit. Třeba tak jak to bylo na biologii.
5. Bylo to vedeno pro odborníky, takže ne.
6. Asi mi k tomu nepomohla škola, ale spíš moje samostudium a vlastní příprava, že jsem si vzala učebnice, abych měla přehled, co se tak má umět a pak mě baví si s tím metodicky hrát. Hodně mi pomohl osobní kontakt s někým z praxe (náslechové praxe, učitelé atd.), se kterým jsem si o tom mohla popovídat.
7. Z tohoto jsem byla hodně zklamaná. Například mě hodně zajímala vývojová psychologie, abych věděla, co se s tím dítětem ve vývoji děje, ale na ten předmět jsem se nedostala. I když ta nabídka vypadá široce, pak jsme se tam nedostali, nebo potřebovali nějakou prerekvizitu. Šikana s Čápem byla skvělá, dalo mi to hodně a odcházela jsem nadšená, ale to byl tak jediný předmět.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Tohle si pamatuju naprosto přesně, protože jsem odevzdávala všechny papíry po praxi zároveň na biologii i na zeměpise. Na biologii jsme to s doktorkou Blázovou ještě půl hodiny probíraly, jak se mi učilo, co se mi osvědčilo a všechny záznamové papíry jsme spolu prošli. Na zeměpise jsme prostě jen odevzdali papíry a konec. Možná jsme tam ještě měli nějakou hromadnou schůzku, ale to bylo spíš sdílení zkušeností.
10. Tady bych rozhodně zredukovala počet odučených hodin, na praxi jako takovou je to stejně málo a v tom období jsem de facto vypadla z normálního života - praxe na obou oborech, pořád přednášky na univerzitě, přípravy do noci. Ocenila bych nějakou praktickou přípravu na výuku jako takovou, na život ve škole. Nebýt biologie, to bych vůbec nevěděla. Líbilo by se mi být déle s učitelem, aby na mě něco delegoval, abych měla možnost poznat život ve škole, případně se zaměřit třeba na problémového žáka, jestli se mi podaří ho zaujmout atd.
11. Udržela bych určitě náslechy a bylo fajn, že jsme byli nuceni jít jak na ZŠ, tak na SŠ. Jinak si myslím, že je spíš lepší držet bakaláře víc oborově a praxe mít až později.
12. Pořád jsem chtěla zběhnout někde na odborné studium, někdy na konci bakaláře jsem ale konečně přestala učitelství dávat do pozadí a definitivně se rozhodla, že když mě to baví, tak to prostě budu dělat. (maminka mi předtím vždycky říkala: učit můžeš vždycky)
13. U Fyzické geografie bych se hodně bála, že v jednom semestru bude strašlivá zkouška, protože ti vyučující nesleví (takto to dopadlo na Repetitoriu na biologii, což bylo strašné). Spíš by se mi líbilo, kdybychom mohli chodit na přednášky s odborníky a

k tomu měli nějaký seminář jenom pro učitele, jak tu velkou míru informací přetransformovat pro žáky ve škole. A myslím, že by to bylo efektivnější využití času, protože ve finále se to v těch předmětech bude opakovat.

14. Pro mě bylo na zeměpise skvělé, že jsme těmi přednáškami s odborníky dostávali stejné penzum znalostí, takže jsme měla maximum informací. Na biologii jsme měli ryze učitelské předměty. Příprava na biologii byla jednoznačně lepší a bylo velmi znát to, že ti lidé (vyučující) opravdu učí, že jsou v praxi, ať už na ZŠ nebo SŠ. Všechno bylo velmi praktické – zkoušeli jsme si vyplňovat klasifikační arch, třídní knihu, odučit celé 45min hodiny, museli jsme si třeba zkusit, co řeknu na první hodině atd. Na geografii jsem měla pocit, že vyučující jsou úplně odtrženi od praxe.
15. Viz výše. Zapojila bych do těch didaktických předmětů někoho opravdu zkušeného z praxe, aby se vyjádřil k našim nápadům, jestli je to moc/málo na jednu vyučovací hodinu. A celkově se učit, jak všechny ty znalosti přetransformovat pro žáky ve škole. Třeba na fyzickou geografii jsme byli našlapaní během bakaláře, ale vůbec si neodnáším, jak to můžu učit tak, aby to žáci pochopili, aby mi to řekl někdo z praxe.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie⁴⁷ a jejich disciplín i základní⁴⁸ znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk⁴⁹. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků⁵⁰ a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

⁴⁷ Ale hodně záleží, jaké předměty absolvuješ, některé tě minou, možná ti něco chybí.

⁴⁸ Velmi základní.

⁴⁹ =)Systém cizího jazyka, kterým jsem prošla toto rozhodně nesplňuje!

⁵⁰ Po 20 odučených hodinách a 3 opravených testech?

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A9. Shrnující protokol, respondent 7

1. Já jsem chtěl rovnou na učitelství, ale protože jsem věděl, že můj zdravotní stav mi třeba neumožní sportovat celý život a učit tělocvik, tak jsem potřeboval druhý obor, abych měl povolání i přes horší zdraví. K tělocviku jsem si vybral zeměpis, který mě vždycky bavil a dá se do něj zakomponovat téměř cokoliv, dá ti velký všeobecný přehled. V průběhu studia jsem zjistil, že ve školství není spousta věcí v pořádku a víc jsem se začal zajímat, jak se dál vzdělávat až jsem zjistil, že to můžu dělat jinak a praxemi se to zlomilo – věděl jsem, že chci učit i zeměpis.
2. Pro základní školu je to příliš. Pro gymnázium, kde třeba bude nějaký volitelný odborný seminář (pedologie apod.) možná, ale stejně si myslím, že je těch znalostí až přespříliš.
3. Pro mě to splňovaly regionálky, kde je to učivo komplexní jako na ZŠ nebo SŠ, takže samotná struktura výuky, kdy nejprve probereš fyzickou geografii, potom sociální byla přínosná. Což je samo o sobě vyučovatelná struktura, kdy si ten žák může znalosti propojovat, pochopí souvislosti. Protože někdy se daří, že vyučující odborných předmětů jsou zároveň učitelé, mohli to dobře předat (doktor Müller například).
4. Podle mě byl příliš velký důraz kladen na Kartografii, která ti zabrala veškerý volný čas, tu bych dal do volitelných, nebo přestrukturoval rozsah pro učitele. Matematická geografie je taky nesmírně důležitá pro ZŠ i SŠ, ale oddělil bych části pro odborníky a učitele. Určitě Geomorfologie, pedogeografie a biogeografie, jejíž rozsah byl pro nějakého geologického pracovníka. Pro učitele jsou důležité znalosti z praxe a terénu. Tematickou kartografii bych též přesunul do volitelných předmětů. Metody ve fyzické geografii taky nebyly příliš relevantní pro učitele.
5. Po absolvování předmětu bych byl encyklopedie, ale nedokázal bych to didakticky pojmut.
6. Pedagogická praxe, Didaktiky geografie.
7. Pedagogicko-psychologický blok jsem absolvoval na FTVS a možná jsme se toho učili až příliš moc. Ale jinak to hodnotím kladně.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. To bylo takovou hromadnou metodou „co se nám líbilo a co se nám nelíbilo?“ Vyplňovali jsme něco do formuláře a pak záleží na míře sebereflexe každého z nás, to je hodně individuální.
10. Didaktika geografie I.
11. JO! Na ZŠ bychom určitě mohli jít rovnou a myslím si, že nejlépe se učí plavat hozením do vody. A navíc bychom mnohem dříve zjistili, jestli je učitelství to pravé. Na FTVS je například pedagogická praxe hned v prvním ročníku, určitě více praxí!
12. Pedagogické praxe byly ten moment.
13. Přestrukturování těch odborných předmětů pro učitele mi připadá jako dobrý trend. Je tam velmi důležitý faktor toho samotného učitele. Škoda, že Ekonomická geografie je už jen ve volitelných, to byl skvělý předmět.
14. Lepší to bylo na FTVS, je tam mnohem více praxe od samého začátku a celková systematika studia.
15. Doporučil bych geografii více praktických předmětů pro učitelství a dříve pedagogické praxe.

16. Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní⁵¹ metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/školě i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského⁵² studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

⁵¹ Základní? Pokročilé.

⁵² Vzhledem k výzkumné činnosti v rámci bakalářských a diplomových prací bych spíš řekl, že všichni.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A10. Shrnující protokol, respondent 8

1. Motivace byla hlavně odborná (v návaznosti na maturitní předměty), tedy oborová a teprve během studia mě nadchlo učitelství jako takové, včetně všech těch didaktických a pedagogických předmětů. Zjistila jsem až během studia, že mě nesmírně baví popularizace těch dvou oborů.
2. Ta míra znalostí je neužitečná.
3. Některé z nich (1%) mi poskytly zajímavé metody (kartografie), které teď můžu využívat i ve škole. Ale to jsem si z toho vyčetla sama, ne že by mě to na těch předmětech učili, nebo by tomu byl věnován prostor.
4. Matematická geografie – ta byla velmi těžká, ta si myslím, že by měla být přestrukturovaná pro učitele, ale možná to byl jen můj osobní problém, že jsem s tím fakt bojovala. Geoinformatika – tady na škole máme praktika ze zeměpisu, takže to využiju, ale jinak využiješ naprosté minimum. Geomorfologie, pedogeografie, biogeografie – rozdělila bych to, jak to měli odborníci. Hydrologie, meteorologie – rozdělila bych to tak, jak to měli odborníci, je toho strašně moc. Celkově prostě všechny předměty jsou určitě užitečné, ale kdyby byly jinak vedené a taky pro potřeby výuky. Sociální geografie – tam bych to okleštila, udělala bych to pro učitele a k tomu byly skvělé Metody, kde jsme si toho hodně zkusili, tam bych to ještě rozšířila o další didaktické metody.
5. NE
6. Teď ano a nejdůležitější samozřejmě byla Didaktika geografie a pomohly mi k tomu také další předměty (Problémová výuka, Terénní cvičení). Na terénním cvičení nás k tomu sice nevedli, jak to učit, ale já jsem si to z toho vytáhla. A protože já jsem psala na diplomku na téma problémové výuky, to byl pro mě zásadní moment a to mi otevřelo oči. A taky mi pomohly hodně Metody v sociální geografii – práce s fotkami, jiný pohled na geografii, nejenom popis, ale vnímání souvislostí.
7. Ne, vůbec, úplná nula. Hodně si toho odnáším ze Šikany s Čápem, to jediné mě obohatilo.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Z tohoto si pamatuju jenom strašně moc papírování, ale že by se dělala nějaká společná reflexe, to teda ne.
10. V tomto bych ocenila nějakou přípravu k výběru učiva k jednotlivým tématům, abych prostě věděla, co vlastně učit. Já jsem ten měsíc de facto nežila normální život, ty přípravy mi daly neuvěřitelně zabrat, zvlášť když to bylo tolik hodin v jednom měsíci (oba obory dohromady) a ještě k tomu musíš normálně chodit do školy.
11. Ocenila bych je dřív, kdyby se celé to studium přestrukturovalo tak, aby ta didaktická část šla souběžně s tou odbornou. Takhle jak je to teď bych měla pocit, že na to ještě nejsem připravená, protože během bakaláře tam není skoro žádný předmět, který by mi dával nějakou výbavu. Obecně si tedy myslím, že čím dřív, tím líp, ale v současném nastavení si to neumím představit.
12. Pro mě to byla jednoznačně diplomka, která mi otevřela oči.
13. Případá mi, že cesta přestrukturování předmětů pro učitele je obecně dobrá (na biologii tohle dobře fungovalo), ale například u té Fyzické geografie bych se hodně bála toho, že tam nastoupí ti stejní lidé a všechno ti odříkají jenom rychleji, aby to stihli, a bude nesmírně těžké ten předmět zvládnout. Pokud to nebude opravdu osekané a přizpůsobené pro učitele, nedokážu si to představit a docela bych se toho bála. Hodně tam vždycky záleží na těch učitelích, pokud oni sami nejsou učitelé a nedokážou vybrat

ze svého oboru opravdu to, co je pro studenty učitelství zásadní, bude to ten stejný objem znalostí akorát v kratším čase. A ano, přesunutí těchto odborných předmětů do povinně volitelných mi přijde jako dobrá cesta.

14. Na biologii jsme měli mnohem větší nabídku těch praktických, didaktických předmětů a předmětů přímo pro učitele. Z tohoto pohledu toho na geografii bylo mnohem méně. Ale na geografii mě osvětlil celý EUR model, to bylo prostě zásadní.
15. Obecně bych všechny ty složky více propojovala během studia a celkově předměty přestrukturovala pro potřeby učitelů. Samozřejmě významný podíl na tom mají taky samotní učitelé, dokud tam budou pořád ty stejné staré školy, systém může být sebelepší, ale nikam se to moc neposune.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie⁵³ a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psycho-didaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků⁵⁴, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk⁵⁵. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení⁵⁶ a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

⁵³ Nevím, jestli úplně systematické, ale to jsem si opravdu odnesla.

⁵⁴ Cože?

⁵⁵ Hahaha, myslíte tu jednu zkoušku?

⁵⁶ Tohle bych řekla, že ano, to jsem si odnesla. Celý EUR model byl skvělý. No a taky jsem si určitě odnesla argumenty k významu geografie na škole. To se mi teď opravdu hodilo, když jsem měla obhájit jednu hodinu navíc zeměpisu a tam jsem byla vyzbrojená tou interdisciplinarností a důležitostí geografie v návaznosti na všechny ostatní předměty, takže to bych též vyzdvihla, že vlastně umím za ten náš obor bojovat.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A11. Shrnující protokol, respondent 9

1. Chtěl jsem být učitel od 3. třídy na ZŠ. Zeměpis mě vždycky hodně bavil, a tak jsem hledal, co k tomu, abych měl dva obory, se kterými se můžu uplatnit. Takže jsem k tomu poté zvolil matematiku, která mi vždycky šla.
2. Určitě ano, díky tomu jsem schopen odpovídat na veškeré dotěrné dotazy od studentů a to studium mi pomohlo vnímat to v nějakých souvislostech a celkově přemýšlet.
3. Pokud považujeme za relevantní i to, že jsme mohli vidět, jak se to nemá dělat, tak ano. Například v některých předmětech vůbec nebyly jasné dány požadavky ke zkoušce, neměli jsme k dispozici materiály, výuka nebyla jasné ukotvená, učitelé nebyli dobře připravení, nebo dlouhou dobu byla věnována aktuální politické situaci v Česku. Jiné předměty třeba byly dobře strukturované, takže to jsem si naopak odnesl jako dobrý příklad učení. Třeba v Geopolitice jsem přímo mohl vytvářet metodiku, takže to mě hodně v tomto smyslu naučilo.
4. Určitě by se měla přetvořit Matematická geografie, ta byla dost těžká pro vysokoškoláky, natož tak abych já z toho pak mohl čerpat do výuky zeměpisu. Jsou věci, které jsou tam velmi důležité. Určitě by spousta lidí uvedla Statistiku, ale já si myslím, že je důležitá, abychom pak lépe dokázali pracovat s daty atd. Nevím, k čemu mi pro učitelství je Teoretická geografie, která šla zbytečně do hloubky. Spousta předmětů regionální fyzické geografie je jenom přehled hor a vrcholů, ale nikdo mi tam neukázal, jak to zajímavě učit, abychom právě neučili jenom encyklopedické znalosti.
5. Nedokázal, učivo bych vybíral podle toho, jak jsme to měli na střední, co jsem se učil k maturitě. Nebyl bych schopný udělat to jenom na základě absolvování toho předmětu.
6. Jsem hodně ovlivněný tím, že jsem už na bakaláři začal na škole učit. Ale rozhodně vím, že by mi nepomohly následové praxe, které nás vůbec nic nenaučily, protože se nám učitelé na školách nevěnovali. Na Didaktice se mi líbilo, že jsme se seznámili s kurikulem v jiných zemích, což mě inspirovalo. V Didaktice mi chybělo nějaké celkové pojetí, jak vlastně naplánovat celý ten předmět. Bavili jsme se hodně o dílčích tématech, ale ne o celém tom systému, abych pak propojil regionálku, fyzickou a sociální geografii. Moc mi pomohlo mikrovyučování, že jsme mohli vidět i ostatní v roli učitele a jejich chyby.
7. S nějakou pedagogicko-psychologickou výbavou jsem odešel, ale nevím, jestli je dostačující, dost dlouho mi při výuce trvalo, než jsem ten pedagogicko-psychologický aspekt začal ve výuce sledovat, to se mi povedlo až teď, když ta témata učím už poněkolkáté. Nikdo mi ale na VŠ neřekl, jak potom prakticky pracovat se skupinou třídy, jak pracovat s žáky se speciálními potřebami. Ano, měli jsme v Pedagogice II téma dyslexie, ale nikdy jsme se nenaučili, jak s tím ve výuce pracovat.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. Já jsem pak už rovnou učil, ale nikdo mě netlačil zamýšlet se nad tím, jak učím. Po několika měsících jsem totálně překopal způsob, jak jsem učil, protože to nebavilo mě, ani studenty. Takže k sebereflexi došlo nějak automaticky, ale nikdo mě k tomu netlačil. Na těch společných reflexích se spolužáky skoro nikdo nemluvil a přitom by to mohlo být hodně inspirativní. Možná by se měla zvolit nějaká jiná metoda.
10. Pomohlo by mít jasno v tom celkovém systému, co učit a jak. Pomohlo by mi, kdybychom více prakticky a déle zkoušeli metody, ne si o tom jen teoreticky povídat. A pomohlo by mi, kdybychom našli způsob, jak si ujasnit, co je pro mě v té výuce/tématech klíčové a čeho se budu držet.

11. Myslím si, že by to bylo fajn už na bakaláři, abych minimálně věděl, jestli mi to učitelství vůbec půjde a jestli mě to baví. Na druhou stranu by bylo potřeba, aby tam byli kvalitní učitelé zeměpisu, abych si z té praxe něco odnesl.
12. Na bakaláři to bylo jen oborové, tam jsem studoval jen geografii, zaměření na učitelství přišlo až na magistru předměty didaktika apod., až tam začalo učitelství do studia vstupovat.
13. Neznám podrobně popisy těch předmětů, ale zrovna ve Fyzické geografii se to pak v těch odborných předmětech může do značné míry opakovat. Myslím si, že je nesmírná škoda, že z povinných předmětů zmizel předmět Ekonomická geografie, který mi toho hodně dal.
14. Na geografii jsme dostali prostor k zamyšlení se nad tím, co chci učit a proč. Na matematice jsme dostali hodně podrobný návod, jak metodicky učit. Myslím, že kdyby se udělalo nějaké sjednocení, bylo by to ideální.
15. Zařadil bych do didaktiky nějaký přehled různých pojetí výuk zeměpisu, abych potom věděl, z čeho můžu vybírat. Umím si připravit jednotlivá témata, ale neumím je zasadit celkově do toho předmětu/systému. Sám jsem nějak vydedukoval praxi nějaké tři základní přístupy. Určitě bych chtěl změnit didaktickou vybavenost akademických učitelů. Přednáška s powerpointovou prezentací není moc efektivní způsob výuky, není to dobrý příklad pro učitele. A nezachrání to tři dobří učitelé, kteří nás i v tom přednáškovém modelu nutili přemýšlet, kdy jednotlivá fakta nebyly jen ve výčtu, ale v souvislostech.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po stránce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk⁵⁷. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského

⁵⁷ Hahaha!!

studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	

A12. Shrnující protokol, respondent 10

1. Prim hrála biologie, a protože se to nedalo studovat jednooborově, zeměpis mi připadl jako nejmenší zlo. Někde vzadu jsem tušila, že chci učit a z pohledu uplatnění je lepší mít dvouobor. Každopádně během studia mě geografie začala bavit i po té odborné stránce.
2. Čím větší přesah znalostí máš, tím je to pro učitelství podle mě lepší. Takže to hodnotím jako užitečné.
3. Spousta z nich mi dala tu šíři znalostí daného tématu, ze kterého potom můžu vybírat, ale to co vybrat už jsme se neučili například. Jinak asi ne.
4. Podle mě teoretická geografie je úplně zbytečná, bez té bychom se obešli. Stejně tak kartografie pro učitelství rozhodně není klíčová, ale je důležitá vzhledem k oboru. Globální systémy podle mě taky nebyly klíčové, to bylo takové opakování.
5. Nikdo nás neučil, co třeba vybírat, ale nějak to umím. Ale výběr učiva se třeba nedá naučit. Ale metody jak učit fyzickou geografii nás třeba taky nikdo neučil.
6. Jestli mi něco pomohlo, tak zpětná vazba od učitelů během praxe.
7. Nejsem připravená, něčím jsme prošli, ale nemůžu říct, že by mě to připravilo, spoustu těch předmětů vypadá tematicky dobře, ale prakticky tě to nic nenaučí.
8. Viz tabulka níže (vybrané předměty označeny tučně)
9. To společné setkání mi připadalo hrozně zbytečné, bylo jen plné historek, ale samotná reflexe neproběhla. Asi by bylo užitečnější, kdybych to mohla reflektovat s tím člověkem, který byl i na mojí hodině a se kterým to můžeš opravdu dobře probrat.
10. Asi k tomu byla určená Didaktika geografie, nějaké metody nám byly nabídnuty a pak to prostě musíš vysedět doma.
11. Ne, protože mám pocit, že jsme na to nebyli ještě vyzrálí, studenti by nás tam nebrali jako autoritu a Didaktiky byly až na magistru. Mám pocit, že by se to ani nezvládalo časově, v tom bakaláři je strašně moc oborových předmětů.
12. V posledním ročníku na magistru jsme měli už jen Didaktiku a praxe, tam už jsem se cítila víc jako učitelka, do té doby to bylo hlavně oborové.
13. Myslím, že někteří vyučující (doktor Müller) dokážou osekát ten svůj obor a vybrat to, co je opravdu pro učitelství důležité. Ale pro ty ostatní to musí být strašně obtěžující. Bojím se, že ti ostatní si vezmou ty samé prezentace a jenom to rychleji proklikají.
14. Na biologii byla spousta povinných předmětů, které se zaměřovaly jenom na modelové přípravy, byla tam spousta předmětů, které opravdu učily, jak učit. Každý týden jsme si to zkoušeli. Oproti geografii to bylo mnohem více zaměřeno na učitelství, na geografii to byla de facto jen didaktika geografie. A ty odborné předměty byly taky „pro učitele“ a učili to jiní vyučující, ale bylo to dostatečně obsáhlé.
15. Zavedla bych modelové přípravy a více předmětů, kde se opravdu zkouší modelové hodiny, co a jak učit. Nikdo nám nikdy neřekl, jak vlastně můžeme učit regionální geografii. Často jsme slyšeli, ať to neučíme – hlavní město, prezident atd., ale nikdy jsme se nedozvěděli, jak to tedy učit jinak.
16. *Absolvent je kompetentní vzdělávat v oboru geografie, a to zejména na středních školách včetně víceletých gymnázií.*

Absolvent má osvojeny systematické znalosti z vědního oboru geografie a jejích disciplín i základní znalosti z didaktiky, pedagogiky a psychologie potřebné pro profesní uplatnění ve sféře geografického vzdělávání. Ovládá základní

metodologické postupy geografie, dovede aplikovat systémový způsob myšlení na geografickou problematiku. Kromě oborové způsobilosti je vybaven způsobilostí didaktickou, pedagogickou a psychodidaktickou tj. dokáže plánovat, realizovat a hodnotit proces vzdělávání v širším kontextu a na základě zvolených principů a pravidel, na základě zvolených cílů vybírat obsah, metody i evaluační nástroje, podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, užívat v závislosti na konkrétní situaci rozmanitý metodický aparát, orientovat se ve vzdělávací politice a reflektovat ji ve své pedagogické práci. Po strážce sociálně komunikativní absolvent ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole i prostředky utváření příznivého pracovního klimatu. Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace s žáky i s dospělými. Ovládá slovem i písmem nejméně jeden světový jazyk. V neposlední řadě dovede diagnostikovat výkony žáků a je schopen dalšího sebevzdělávání i profesní sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty. V souladu s prioritami Univerzity Karlovy v Praze je část absolventů magisterského studia připravena pokračovat v doktorském studiu, zejména v problematice geografického vzdělávání v rámci programu Obecné otázky geografie.

Kazuistický seminář – psychologie	Rozhovor v poradenské praxi	Šikana ve školní třídě	Evropské vzdělávací instituce, programy a projekty	Hlasová výchova a rétorika	Psychology of decision making
Kazuistický seminář - pedagogika	Vybrané otázky vývojové psychologie	Metody práce s kolektivem školní třídy	Aktuální témata osobnostně sociální výchovy	Životní styl a lidské zdraví	Psychologie sportu
Development of Self-Efficacy	Poruchy autistického spektra – úvod do problematiky	Kooperace a týmová spolupráce	Sociologie výchovy	Poruchy příjmu potravy	Vybrané kapitoly psychologie zdraví
Psychologické aspekty specifických poruch učení a chování	Psychologie adolescence a nastupující dospělosti	Krizová intervence	Speciální pedagogika	Partnerské a rodinné vztahy	